



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

NİSAN/ APRIL 2021 • CİLT / VOLUME 41 • SAYI / NUMBER 1

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan/ Dean

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Basım Tarihi / Publication Date

26.04.2021

Gazi Üniversitesi **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Rektör

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Baş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editörler

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Dr. Ahmet GÖKMEN

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu Ü.

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi

Gazi University **Journal of Gazi Educational Faculty**

Owner:

Rector

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Editor in Chief:

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editors

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Dr. Ahmet GÖKMEN

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi University

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi University

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Şeniz AKSOY, Gazi University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi University

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi University

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi University

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu University

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi University

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Ülkü OZGÜR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. M. İkbâl YETİŞİR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Ü.
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi University
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi University
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi University
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi University
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi University
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Ülkü OZGÜR, Gazi University
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi University
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi University
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University
Prof. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi University
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi University
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi University
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, University
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi University
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi University
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. M. İkbâl YETİŞİR, Ankara University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs U.
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

Associate Editör

Res.Asst. Zafer ERTÜRK, Gazi University

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi

Redaktörler

Arş. Gör. Dr. Akça Okan YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Üniv.
Arş. Gör. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniv.
Arş. Gör. Dr. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan
hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak
üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına
açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına
aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-posta:** gefad@gazi.edu.tr

Cover Design

Instructor Veysel ŞAYLI, Gazi University

Redactors

Res. Asst. Dr. Akça Okan YÜKSEL, Gazi University
Res. Asst. Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Univ.
Res. Asst. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi University
Res. Asst. Dr. Murat ASLAN, Gazi University
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University
Res. Asst. Mertcan ÜNAL, Gazi University
Res. Asst. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)
is a refereed academic journal publishing research papers in the
fields of education. The journal is published three times a year, in
April, August and December. It welcomes articles by scientists
from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-mail:** gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Ali KILINÇ, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Atila YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Enver TUFAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY, Abant Baysal İzzet Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan TABAK, Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Nurten GÖKALP, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Şebnem YILDIRIM ORHAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan URAL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİL BURSA, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cevriye Demir GÜNEŞ, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal TAŞLIDERE, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Eylem DAYI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Gülnur AYDIN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KIŞOĞLU, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sezen BOZYİĞİT, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur BAŞARMAK, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz BOLAT, Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ, Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Cennet GÖLOĞLU DEMİR, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Emre ER, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Gökçe Becit İŞÇİTÜRK, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Gönül Türkan DEMİR, Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice ŞINGİR, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Hülya ERTAŞ KILIÇ, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. İlhan KOYUNCU, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Rıdvan KARABULUT, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Subhan EKŞİOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Yılmaz SEÇGİN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Hikmet ŞEVGİN, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Osman BASİT, Adıyaman Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

NİSAN/ APRIL 2021 • CİLT/VOLUME: 41 • SAYI / NUMBER: 1

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Okul Öncesi Dönemde STEM Yaklaşımı ve Bu Yaklaşımına Uygun Fen Etkinlikleri: Sahadan Görüşler STEM in Early Childhood Education and STEM Based Science Education Activities: Views from Field Tuğba ABANOZ & Ümit DENİZ.....	1-24
Görme Yetersizliği olan Öğrencilerin Fen Kavramlarını Öğrenme Düzeyleri ve Öğretim İhtiyaçları: Madde ve Isı The Learning Levels and Instructional Needs of the Students Visual Impairment on Science Concepts: Matter and Heat Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Aydın KIZILASLAN & Mustafa SÖZBİLİR...25-52	25-52
Türkiye'deki Öğretim Üyelerinin Covid-19 Küresel Salgın Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Examination of the Views of Faculty Members in Turkey Related to Distance Education Applications in the Covid-19 Pandemic Process Hakan ALTINPULLUK	53-89
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Açısından İncelenmesi Investigation of Pre-School Teacher Candidates' Self Efficacy Beliefs in Terms of Gender Roles Şeyma BİLGİZ ÖZTÜRK, Aslı BALCI & İsmail AY.....	91-113
Ortaokul Öğretmenlerinin Önerilen Sınıf-içi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri Middle School Teachers' Views Regarding Level of Performing the Recommended Classroom Assessment Practices Abdulkadir BAYGÜL & Serkan BULDUR.....	115-151
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Eğitimine Yönelik Tutumları ve Girişimcilik Niyetleri Education Faculty Students' Attitudes towards Entrepreneurial Education and Entrepreneurial Intention Ekmel ÇETİN.....	153-180

Konaklama Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında Zorlandığı Konular, MEB'e ve Eğitim Fakültelerine Öneriler Problems for Tourism Vocational Teachers in Special Education, Proposals to the Ministry of National Education and Education Faculties Burcu ŞENER YALDIZ & Canan TANRISEVER.....	181-219
Johann Friedrich Herbart'ın Eğitimde Özgürlük Düşüncesi Johann Friedrich Herbart's Idea of Freedom in Education Özgün Şerif SAĞDIÇ.....	221-249
Türkiye'de Örtük Program Üzerine Yapılmış Çalışmaların Analizi: Bir Meta Sentez Araştırması Analysing Studies Conducted on Hidden Curriculum in Turkey: A Meta-Synthesis Research Aysun ÖZTÜRK & Mehmet TAŞPINAR.....	251-305
Danışman Mentorluk Rollerini: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Aday ve Danışman Öğretmenlerin Görüşleri Advisor Mentoring Roles: Opinions of Candidate and Advisor Teachers in The Candidate Teacher Training Process Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK & Ferudun SEZGİN.....	307-345
Lise Fizik Öğretmeni ile Yürütülen Grup Mentorluk Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri Group Mentoring with High School Physics Teacher and Its Effects on Students' Academic Achievements Ayşegül SAĞLAM ARSLAN & Alpaslan ŞAHİNOĞLU.....	347-378
Türkiye'de 2015-2020 Yılları Arasında Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi Investigation of Postgraduate Theses About The Pedagogical Content Knowledge in Turkey Between The Years 2015-2020 Volkan SAYIN, Şafak ULUÇINAR SAĞIR & Murat ERMİŞ.....	379-413
Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi Determination of The Attitude of Vocational School Students Towards Learning Cennet GÖLOĞLU DEMİR	415-439
Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Algıları Perceptions of Teachers at Different Education Levels Regarding Their Duties and Responsibilities Vicdan ALTINOK.....	441-475

İlişkisel Kültürel Kuram ve Kavramlarının Türk Kültürü Açısından Değerlendirilmesi Evaluation of Relational Cultural Theory and Concepts in Terms of Turkish Culture Faruk Caner YAM.....	477-495
Ortaokul Türkçe Derslerinde Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları Teachers' Opinions and Practices on Developing Reflective Thinking Skills in Secondary School Turkish Courses Cafer ÇARKIT & Yasin İPLİK.....	497-524
Zenginleştirilmiş Eğitim Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Ders Başarılarına Fene Yönelik Tutumlarına ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi The Effect of Enriched Educational Practices on Science Course Achievements of 7th Grade Students, Attitudes Towards Science and Retention of Knowledge Şahin İDİN & Cemil AYDOĞDU.....	525-549
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz- Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation of the Relationship Between Social Studies Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Self-Directed Learning Skills Serpil RECEPOĞLU.....	551-569
İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediği Metni Anlamasında Müzikal Nüans Ve Ritmik Kalıpların Etkisi The Effect of Musical Nuance and Rhythmic Patterns on the Listening Comprehension of 3rd Grade Students Gökhan EM & Sadık YÖNDEM.....	571-599

Okul Öncesi Dönemde STEM Yaklaşımı ve Bu Yaklaşımın Uygun Fen Etkinlikleri: Sahadan Görüşler*

STEM in Early Childhood Education and STEM Based Science Education Activities: Views from Field

Tuğba ABANOZ¹, Ümit DENİZ²

¹Gazi Üniversitesi, tugbabaskent@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, umitdeniz@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 27.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 01.04.2021

ÖZ

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiş, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim döneminde, Ankara ili Çankaya ilçesinden orta sosyoekonomik bölgede bulunan okullarda çalışan 24 gönüllü okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin STEM eğitimi hakkında bilgi sahibi olmadıkları, STEM eğitimini bir yöntem olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, yapılan fen etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerini desteklediğine, fen eğitiminin yaparak yaşayarak gerçekleştirilen etkinlikler olması nedeniyle öğrenme üzerinde etkili olduğuna yönelik ifadeler yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi konusunda farkındalıklarının artırılması amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, STEM, Öğretmen eğitimi, Erken STEM

***Alıntılama:** Abanoz, T. ve Deniz, Ü. (2021). Okul öncesi dönemde stem yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri: Sahadan görüşler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-24.

ABSTRACT

In this research, it is aimed to investigate preschool teachers' views about STEM education and STEM based science education activities. Case study, which is one of qualitative research approaches, was used in the study and study group consists of 24 preschool teachers volunteered to participate in this research from schools in middle income region of Çankaya District of Ankara Province in 2018-2019 educational term. The data were gathered through a semi-structured interview form developed by the researchers and experts' opinions were taken. The obtained data were evaluated by content analysis, one of the qualitative data analysis methods. According to the results of the research, it was determined that the teachers did not have information about STEM education and defined STEM education as a method. It was concluded that the teachers used expressions stating that science activities supported the scientific education had an effect on learning because they were activities performed by doing and experiencing. In line with the findings of the research, suggestions were made to increase the awareness of preschool teachers about STEM.

Keywords: *Preschool Education, Early Childhood Education, STEM, Teacher Training, Early STEM*

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun gelecek yaşamının üzerine kurgulandığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim çocuğun gelecek yaşamını etkiler. Yüksek kaliteli eğitim, globalleşen dünyanın zorluklarına karşı hazırlıklı bireyler yetiştirilmesi noktasında çok önemlidir (Hassan, Abdullah, Ismail, Suhud & Hamzah, 2019). Öğretmenlerin, özellikle erken çocukluk öğretmenlerinin, eğitimi ve yetiştirilmesinde, bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu becerileri güncel kılabilme önemli bir unsurdur (Akritidou, Paraskeva & Alexiou, 2014).

Nitelikli bir erken öğrenme çevresi çocuklara araştırma yapma, bilgileri inşa etme ve soru sorma gibi doğal eğilimlerini geliştirme yapısı sunar. Erken çocukluk eğitimi ile fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) arasında güçlü ve heyecan verici bir ilişki vardır (Chesloff, 2013). Erken çocukluk yıllarında, bebek ve çocuklar, geçen her saniye 700 nöral bağlantı geliştirir. Bu biyolojiden kaynaklanan nörolojik süreç ve dünyanın nasıl işlediğine dair doğal merak, erken çocukluk dönemini, çocukları bilimsel araştırmalarla tanıştırmak için en uygun zaman kılmaktadır. Gelişimin hassas olduğu bu dönem, çocukların STEM eğitiminde başarılı olmaları için doğru bir zaman olarak

değerlendirilmelidir (Buchter, Kucskar, oh-Young, Welgar-Ward & Gelfer, 2017). Araştırmalar, okul öncesi dönem ve ilkokul çağında, ilk elden anlamlı deneyimler sağlamanın çocukların STEM eğitimi ile ilgili algı ve eğilimlerini pozitif şekilde etkilediğini göstermektedir (Bybee & Fuchs, 2006; Dejarnette, 2012). STEM etkinlikleri okul öncesi dönem çocuklarına doğal bir çevrede iş birliği yapma ve iletişim kurma fırsatı sağlar. Okul öncesi dönem çocuklarının erken yaşlarda STEM eğitimi ile tanışmasının pek çok yararı vardır. Bütünleştirilmiş ve heyecan verici öğrenme deneyimleri çocukların STEM eğitimine karşı ilgi ve öğrenmelerini destekler ve çocukları 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu becerilerle yetiştirir (Dejarnette, 2018).

Okumayla ilgili giderek artan endişeler, temel okuryazarlık, matematik ve sosyal gelişim becerilerini geliştirmeye yönelik odaklanmayı pekiştirmiştir. Genellikle okuma-yazma ve matematik becerilerinin gelişimi ise fen etkinlikleri vasıtasıyla gerçekleşir. Öğretmenlerin rolü, fen eğitimi noktasında çok önemlidir. Bu rol, çocukların gelişimi ile ilgili bilgilere, öğretme ve öğrenmenin pedagojik bilgisine dayanan karmaşık bir roldür (Worth, 2020).

STEM eğitimi ülkelerin gelişimi, üretkenliği, ekonomik rekabet ve sosyal refah konularının temeli olarak görülmekte, bu nedenle bu konuda yapılan araştırmalar küresel çapta artış göstermektedir. Örneğin; Almanya, Finlandiya ve İsviçre STEM eğitimi programlarına en fazla öğrenci katılımının olduğu ülkelerdir (Freeman, Marginson & Tytler, 2015).

Son yıllarda, ABD'deki çocukların hem matematik hem de bilim alanlarında uluslararası alanda yaşlılarının gerisine düşmesi ve bu durumun devam etmesiyle, eğitimciler ve politikacıların tüm odak noktası STEM eğitime katılım ve özellikle okul öncesi eğitim olmak üzere tüm öğrenim düzeylerinde STEM eğitiminin uygulanması olmuştur (Alade, Lauricella, Beadoin Ryan & Wartella, 2016). ABD'den Avrupa'ya, Avustralya'ya kadar bütün gelişmiş ülkelerin gündeminde STEM eğitiminin okul öncesinden yükseköğretime kadar her seviyede verilmesi yer almaktadır. Bu konunun beraberinde getirdiği diğer önemli başlıklar ise STEM eğitimi alanında yetişmiş öğretmen kapasitesi ve STEM eğitime erişimdir. Özellikle öğretmen

kapasitesi ve kalitesi noktasında gelişmiş ülkeler sıkıntılar yaşamaktadır. Bu sıkıntıların başında, ülkelerin bütünleşik STEM eğitimine göre öğretmen yetiştirmek için yeni modeller geliştirme konusunda güçlük yaşamaları, mevcut yapıda etkin öğretmenlerin STEM eğitimine olan tutum, inanç ve yaklaşımları ve öğretmenlere eğitim verilmesi konusunda yaşanan zorluklar gelmektedir (Aydeniz ve Bilican, 2018).

Türkiye’de STEM eğitim anlayışıyla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) STEM eğitimi konusunda bir rapor yayınlamıştır. Raporda, STEM eğitiminin mevcut ulusal eğitim sistemi ile bütünleştirilmesi için STEM merkezlerinin kurulması ve STEM öğretmenlerinin yetiştirilmesi gibi öneriler yer almaktadır (MEB, 2016).

Türkiye’de Çorlu’nun yürütücülüğünde 2012 yılında STEM: Bütünleşik öğretmenlik projesi geliştirilmiş, daha sonra Bahçeşehir Üniversitesi tarafından desteklenerek, Bahçeşehir Üniversitesi STEM Merkezi (BAUSTEM) çatısı altında bir öğretmen mesleki gelişim, uygulama ve araştırma merkezi kurulmuştur. STEM: Bütünleşik öğretmenlik çerçevesi, STEM uygulayıcısı öğretmenler, eğitici eğitmeni ve araştırmacılara yönelik olup kuramsal bir yol haritasıdır. Aynı doğrultuda, okul öncesi ve ilkököl dönemindeki 4-10 yaş arası çocuklara yönelik olarak erken STEM programı hazırlanmıştır. 8 hafta süren program, bilişsel süreç ve sosyal ürün beraberinde yapılandırılarak, okul paydaşlarının ve ebeveynlerin katılımıyla düzenlenen fuar ile sona ermiştir. Kuramsal bir yörüngede hazırlanan program Türkiye’de bir ilktir (Çorlu, 2018).

Pek çok araştırma tutum ve inançların program hazırlama ve uygulama süreçlerini etkilediğini, aralarında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Lloyd, 2016). Nitelikli bir STEM eğitimi uygulamak isteyen okulların, öğretmenlerin STEM eğitiminde beceri geliştirme konusu ile ilgili tutum ve inançlarını anlamaları önemlidir. Çocukların beceri gelişiminde önemli rolü olan kişiler olarak öğretmenler, sınıflarındaki STEM eğitimi uygulamalarını etkileyecek deneyim ve inancı birinci derecede elinde tutan kişilerdir (Margot & Kettler, 2019). Erken çocukluk eğitimi uzmanları çocukların STEM eğitimine ilgi duyması ve katılımı konusunda önemli bir role sahiptir (Simoncini ve Lasen, 2018).

Benuzzi (2015) yaptığı çalışmada, çocukları STEM alanlarına hazırlayacak temelin ilkokulda başladığının, birçok ilköğretim öğretmenin STEM eğitimine ilişkin pedagojik içerik bilgisine ve STEM konularını öğretmek için güvene sahip olmadıklarının altını çizmiştir. Benzer şekilde Park vd. (2017), tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk öğretmenlerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimine hazır olup olmadıkları ile ilgili inançlarını ve öğretmenle ilişkili faktörlerin farklı etkilerini test etmeye odaklanarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin erken çocukluk döneminde STEM eğitiminin önemi ve uygulama konusundaki zorluklar hakkındaki bilgilerini artıracak mesleki gelişim uygulamalarının gerekliliğini desteklemektedir. Simoncini ve Lasen (2018)'in Avustralya'daki erken çocukluk eğitimi uzmanlarının STEM eğitimi nasıl kavramsallaştırdığını ve STEM eğitiminin erken çocuklukta önemi konusundaki inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan uzmanların STEM eğitiminin çocukların ileriki eğitim basamaklarındaki STEM öğrenmelerinde başarılı olabilmeleri için erken çocuklukta önemli olduğunu belirttikleri ortaya konmuştur.

Günşen, Uyanık ve Akman (2019) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik düşüncelerini ve STEM semantik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak STEM yaklaşımına yönelik bilgisinin olmadığı ortaya konmuştur. Bu anlamda nitelik ve içerik bakımından STEM eğitimi konusunda öğretmenlere nitelikli kaynaklar sunulması son derece önemlidir (Çetin, 2020).

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, çocukların STEM eğitimi konusunda beceri geliştirmeleri ve STEM eğitimine katılımları konusunda öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Nitelikli bir STEM eğitiminin uygulanması, bu konuda eğitim almış ve deneyimli öğretmenlerle mümkün olmaktadır. Bu açıdan, araştırmada elde edilen sonuçların devlet okullarında görev alan okul öncesi öğretmenlerinin STEM yaklaşımının içerisinde yer alan disiplinlerden biri olan fen etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin alınmasının, yaşamın sihirli döneminde bulunan okul öncesi dönem çocuklarına STEM eğitimi verebilecek öğretmenlerin konuyla ilgili düşüncelerini ortaya

koymanın, öğretmenlerin öz yeterliklerini destekleyecek düzenlemelerin yapılmasına rehberlik etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri STEM eğitimi ile ilgili neler bilmektedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitiminin disiplinlerinden olan fen etkinliklerinin çocukların gelişimlerine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitiminin çocukların gelecek eğitim yaşamına etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri ile ilgili görüşlerini anlayabilmek ve açıklayabilmek amacıyla, görüşmelerden elde edilen veriler bütüncül bir anlayışla sunulmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmanın örnek ve bakış açısı oluşturma yoluyla deneyim kazandırma işlevi, bu tür örneklemenin kullanıldığı çalışmalarda açık biçimde ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubu 2018-2019

eğitim d6neminde, Ankara ili ankaya ilçesinden orta sosyoekonomik b6lgede bulunan okulların okul 6ncesi 6đretmenlerinden oluşmuş, 24 6đretmen çalışmaya g6n6ll6 olarak katılım g6stermiştir. Bu okulların okul m6d6rlerine ve okul 6ncesi 6đretmenlerine araştırmanın amacı, nasıl gerçekleştirileceğine, hangi soruların sorulacağına dair bilgi verilmiştir.

Araştırmaya katılan 6đretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 6đretmenlerin Demografik 6zelliklerine İlişkin Frekans ve Y6zdeleler

Demografik 6zellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	24	100,0
	Erkek	-	-
Yaş	26-35	1	4,17
	36-45	8	33,33
	46-55	11	45,84
	56-65	4	16,66
Hizmet Yılı	0-5	-	-
	6-10	4	16,66
	11-15	2	8,34
	16-25	6	25,0
	26-35	12	50,0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların hepsinin kadın olduğu (n=24; %100), katılımcıların b6y6k çoğunluğunun yaşlarının 46-55 yaş aralığında değiştiği g6r6lmektedir (n=11; %45,84). Tablo 1’de katılımcıların çoğunluğunun hizmet s6relerinin 26 yıl ile 35 yıl aralığında değiştiği anlaşılmaktadır (n=12; %50).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına y6nelik olarak veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış “G6r6şme Formu” kullanılmıştır. 6 okul 6ncesi eğitimi alan uzmanının g6r6ř6 sonrasında formda d6rt açık uçlu soru yer almıştır. G6r6şme formunda “STEM eğitimi hakkında neler biliyorsunuz? Paylaşır mısınız? Sizce ocuklarla yapılan fen etkinliklerinin çocukların g6zlem yapma, sınıflama, 6lme, tahmin etme gibi becerileri 6zerinde ne gibi etkileri vardır? STEM yaklaşımına uygun

fen etkinlikleri başka hangi alanlarda çocukların gelişimini destekleyebilir? Sizce fen etkinliklerinin çocuğun ileriki yaşamına ne gibi etkisi olabilir?” soruları yer almıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Mevcut araştırmanın veri toplama sürecine gönüllü olan adaylar katılmışlardır ve araştırma sonuçlarının sadece yürütülen araştırmanın amacı kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Süreçte elde edilen veriler, üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, “Görüşme Formu”nun öğretmenlere tek tek uygulanmasıyla toplanmıştır. Görüşmeler sınıf ortamında, araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izni alınarak hem ses kaydı alınmış hem de yanıtlar görüşme formuna kaydedilmiştir. Her bir katılımcı ile görüşme ortalama 15-20 dakika kadar sürmüştür.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler görselleştirilmesi amacıyla matrise aktarılmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi ile kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, araştırmada toplanan verilerde birbirine benzeyen içerikleri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde düzenlemek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada, katılımcıların görüşlerine yer verilirken, ifadelerde değişiklik yapılmamış, doğrudan yanıtlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin gizliliğine önem verilerek, her bir katılımcı öğretmen “Ö1, Ö2,... Ö24” şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda dış ve iç güvenirlilik olmak üzere iki boyut vardır (Yağar ve Dökme, 2018). Katılımcıların psikolojik ve demografik özelliklerinin çalışmada paylaşılması dış güvenirliliğin sağlanmasında önemlidir. Araştırma bulgularının araştırmacının kavramsal çerçevesiyle uyumlu olması ve konu ile ilgili olarak yapılmış farklı araştırmaların

sonuçlarıyla desteklenmesi dış güvenilirliği sağlayan bir durumdur (Baltacı, 2019). Toplanan verilerin analizinde başka araştırmacı ve uzmanların kodlamaları ile puanlama tutarlılığına bakılarak iç güvenilirlik sağlanmıştır.

Araştırmacılar ve uzman arasındaki uyuşmayı belirlemek amacıyla “uzlaşma sayısı/uzlaşma + uzlaşmama sayısı” formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uygunluğun %70’in üzerinde olması güvenilirliğin yeterli olduğunu göstermektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacılar ile uzman arasında %98 uygunluk tespit edilmiştir.

Geçerlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı güvenilirlikten daha belirgindir. Geçerlikte; iç geçerlik ve dış geçerlik boyutları vardır (Başkale, 2016). Dış geçerlik daha çok araştırmanın genellenmesi ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum çalışmalarında istatistiksel bir genelleme yapmak söz konusu değildir. Sınırlı sayıda örnekleme çalışılan bu çalışmada, öğretmenlerin STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. İç geçerlik ise; bir çalışmada araştırılan değişkenler arasında bulunan ilişkinin gerçekte öyle olup olmadığıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenlerin her bir soruya verdikleri cevaplar listelenmiştir. Listelenen cevaplardan birbirine benzer olanlar bir kategoride toparlanmıştır. Aynı türden kategorilerle temalara ulaşılmıştır. Uzmanlar, cevapları kategorize etmesi ve bu kategoride yer alabilecek diğer cevapları belirlemesi istenmiştir. Uzmanlar arasındaki uygunluk oranının %98 olarak hesaplanması araştırmanın güvenilirliği ile birlikte geçerliliğini de sağlamaktadır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimine uygun fen etkinlikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, elde edilen bulgular görüşme sorularına paralel olarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin STEM Eğitiminin Ne Olduğuna İlişkin Bilgilerinin Kodları ve Frekans Değerleri

Kod	f
Mesleki eğitime yönelik bir çalışma	2
Çocuğa yönelik fen, matematik, teknoloji öğretimi	2
Teknoloji, matematik, mühendisliğin birleşimi	1
Beceri eğitimi / üretim odaklı beceri eğitimi	2
Bilişsel gelişimi destekleyen yöntem	3
Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini, gözlem yaparak düşünmesini sağlayan yöntem	1
Bilişsel gelişim için gerekli olan bir eğitim	3
Bireylerin dijital alanda yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilmeleri ve bu gelişmeleri daha ileri götürebilmeleri için verilen eğitim	1

Ayrıca, öğretmenlere STEM eğitimi hakkında neler bildikleri sorulduğunda, on dokuzunun bilgisi olmadığı yönünde cevaplar verdikleri görülmüştür. Diğer taraftan dört öğretmen STEM eğitiminin bir yöntem olduğundan bahsetmiştir. Öğretmen Ö19 *“Teknoloji, matematiğin, mühendisliğin birleşimi diye biliyorum. Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi, gözlem yaparak düşünmesini sağlayan bir yöntem diye biliyorum.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Çocuklarla Yapılan Fen Etkinliklerinin Gözlem Yapma, Sınıflama, Ölçme, Tahmin Etme Gibi Becerileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekansları

Tema	Kategori	f
Gelişim üzerindeki etkileri	Problem çözme	1
	Çok yönlü düşünme	2
Bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkileri	Neden-sonuç ilişkisi kurma	4
	Gözlem yapma	6
	Bilimsel iletişim kurma (yorumlama)	1
Sosyal duygusal gelişim üzerindeki etkileri	Özgüven	1
	Kendini tanıma	1
	Yaratıcılık	1
Öğrenme üzerindeki etkileri	Kalıcı öğrenme	4
	Yaparak yaşayarak öğrenme	7

Öğretmenlere fen etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerileri (gözlem yapma, sınıflama, ölçme, tahmin etme gibi) üzerindeki etkisi sorulduğunda, fen etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin, Tablo 3'te olduğu gibi, yanıt verdikleri görülmüştür. Öğretmenler, fen etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkilerini; gözlem yapma (6), neden sonuç ilişkisi kurma (4) ve bilimsel iletişim kurma (1) olarak belirtirken, fen etkinliklerinin yaparak yaşayarak gerçekleştirilen etkinlikler (7) olması nedeniyle öğrenme üzerindeki etkilerinden söz etmişlerdir. Öğretmen Ö3 “*Büyük etkisi olduğunu düşünüyorum. En azından gözlemliyorlar. Bir şeyleri yaparken deneyerek, dokunarak yapıyorlar., görüyorlar. Bunun, onların üzerinde çok büyük ve önemli etkisi olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde görüş belirtirken, Ö16 ise “*Fen etkinliklerinin yaparak-yaşayarak, önce-sonra durum değerlendirmesini, sonuçlarını gözleyerek gerçekleştirilen çalışması olması nedeniyle kalıcı ve farklı bakış açısı geliştiren öğrenmeler sağladığını düşünüyorum.*” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Diğer taraftan öğretmenler fen etkinliklerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüş belirtirken, konuya ilişkin yetersizlik/eksikliklerden de bahsetmişlerdir. Konu ile ilgili üç öğretmen fen etkinliklerini uygulayabilmek için yeterli materyal ve uygun ortamın olmadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö1 “*Bu tabii ki yaparak*

yaşayarak olan bir etkinliktir. Çocuklar bu arada hem inceliyor hem gözlemliyor hem tanıyor. Bizim fazla bir şeyimiz olmadığı için, mesela gönül isterdi ki bir oda olsun veya bahçede bir kum havuzu gibi. Örneğin merceklelerini alıp bir karıncayı izleme, gözleme gibi muhteşem bir etkinliktir. Ben çok katılıyorum buna.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin STEM Yaklaşımına Uygun Fen Etkinliklerinin Bilimsel Süreç Becerileri Dışındaki Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekansları

Tema	Kategori	f
Dil Gelişimi	Anadil	6
	Sözel olarak kendini ifade etme	
	Yorum yapabilme	
Sosyal Duygusal Gelişim	Ruhsal gerginliği giderme	6
	Çevreye duyarlılık	
	İş birliği, yardımlaşma, paylaşma, birlikte üretme	
	Sorumluluk alma	
	Sorun çözme odaklı davranış geliştirme	
Bilişsel Gelişim	Matematik (sayı sayma, eşleştirme, gruplama)	7
	Sorgulama	
	Gözlem yapma	
	Günlük yaşamda pratik düşünme	
Motor Gelişim	Bir şeyler kurgulayıp yapma	2
Diğer	Tüm gelişim alanlarını destekleme	4
	Drama	
	Müzik	

STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerileri dışındaki etkilerine yönelik soruya 9 öğretmen, STEM eğitimini bilmediği için yorum yapamayacağını ifade etmiştir. Öğretmenler, STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin çocukların bilişsel (7), dil (6), sosyal-duygusal (6) ve motor gelişimlerini (2) destekleyeceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyeceğini belirten öğretmenlerden bazıları STEM eğitimine uygun fen etkinliklerinin drama ve müzik alanlarında da etkisinin olacağını dile getirmiştir. Konuya ilişkin olarak Ö11 “*Fen, teknoloji ve matematik birbiri ile çok ilişkili alanlar. Matematikle sayı sayma, eşleştirme, gruplama, kavramsal çalışmalarda destekler.*

Gözlem yapma, sosyal duygusal alanda sorumluluk alma, dil becerisinde ise ifade etmede destekler.” ifadeleriyle görüşünü belirtirken, Ö19 “Bilişsel alanı destekler. Sonuçta matematiği içine alıyor. STEM’de bir şeyi kurgulayıp yapıyor, bu nedenle yaptığı için motor becerileri gelişir. Grup halinde de çalışıldığı için sosyal duygusal alanı destekler. Düşündüklerini ifade etmeleri konusunda dil gelişimlerini destekler.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Fen Etkinliklerinin Çocuğun İleriki Eğitim Yaşamına Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekansları

Tema	Kategori	f
Bilimsel Süreç Becerileri	Gözlem	12
	Sınıflandırma	
	Ölçme	
	Tahmin etme	
	Neden-sonuç	
21. yy. becerileri	Problem çözme	15
	Yaratıcılık	
	Çok yönlü düşünme	
	Değerlendirme	
	Yorum yapma	
Fene karşı ilgi ve duyarlılık	Proje ve araştırma yapma	4
	Feni tanıma	
	Fen çalışmalarını sevme	
	Fene merak duyma	
Üst eğitim kademesine hazırlık	Fene karşı farkındalık oluşturma	4
	Diğer sınıflara bilinçli geçiş	
Meslek seçimi	Eğitim hayatında güçlü bir temel oluşturma	2
	Eğitim yaşamında ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere katkı sağlama	
Hayatı tanıma	Bilim insanlığı için temel oluşturma	1
	Meslek seçimine katkı sağlama	
	Hayatı tanımaya katkı sağlama	

Tablo 5’te yer alan öğretmen ifadeleri incelendiğinde, fen eğitiminin çocuğun ileriki yaşamına etkilerini, bilimsel süreç becerileri (12) ve 21. yy. becerileri (15) etrafında değerlendirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte fen eğitiminin çocuğun fene karşı ilgisini artıracaklarını (4), çocuğu bir üst eğitim kademesine hazırlayacaklarını (4), meslek

seçiminde etkili olacağını (2) ve fen eğitiminin çocuğun hayatı tanımasını sağladığını belirten öğretmen görüşleri de bulunmaktadır.

Konuya ilişkin olarak Ö14 “*Sorgulama, değerlendirme, yorum yapma anlamında çok yönlü düşüncelerini sağlayacağını düşünüyorum. Fen hayatın içinde bir konu. Çocukların fen çalışmalarını sevmesi onların daha sonra gelişim dönemlerinde de olumlu etkili olacaktır.*” şeklinde görüş belirtirken, Ö18 “*Bence hayatı tanımasını, gözlem yapmasını sağlar. Fen dediğimiz şey yaşamda olan şeyler, yaşama yansıtır öğrendiklerini. Hemen karar vermek yerine, bilgiye inanmayıp araştırmacı bir şekilde öğrenmesini sağlar.*” ifadeleriyle düşüncelerini aktarmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğretmenlerin STEM eğitimi hakkında neler bildiklerine ilişkin sorulara, öğretmenlerin %79’u STEM eğitimi hakkında bilgisi olmadığını, %29’unun ise STEM eğitimi bir yöntem olarak tanımladığı belirlenmiştir. Uğraş (2017)’in okul öncesi dönemde STEM yaklaşımının kullanılması ile ilgili öğretmen düşünceleri, eğitim yaklaşımının yararları ve sınırlılıkları, mevcut sistemde uygulanabilirliği ve başarılı bir STEM eğitimi için gerekli olan şartları belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin %52,63’ü STEM’i bilim, teknoloji, mühendisliğin entegre edildiği disiplinler arası bir yaklaşım olarak tanımlarken, bu konuda eğitim almadıklarını da gerekçe göstererek, %57,89’u STEM eğitiminin okul öncesi dönemde uygulanamayacağını belirtmiştir. Bu çalışmada gerekçe istenilmedi ancak 19 öğretmenin, STEM eğitimi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, bu eğitimi bilmediklerini belirtmeleri, bu konuda herhangi bir eğitim almamış olabileceklerini düşündürmektedir.

Park, Dimitrov, Patterson ve Park (2017)’in erken çocukluk eğitimcilerinin STEM eğitimi uygulama konusundaki hazır bulunuşlukları ile ilgili inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın bulguları, öğretmenlerin erken çocuklukta fen,

teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitiminin önemini anlama ve bu konudaki bilgilerini artırma konusunda mesleki gelişim eğitimi ve uygulamalarının gerekliliğini desteklemektedir. Öte taraftan Dejarnette (2018) tarafından 50 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler okul öncesi eğitim programlarına STEM eğitimi uygulamalarını nasıl entegre edebilecekleri konusunda iki günlük bir mesleki eğitime katılmışlardır. Öğretmenlerle eğitim öncesi ve sonrasında yapılan anketler sonucunda, öğretmenlerin eğitimler sonrasında STEM eğitimi uygulama konusundaki özgüvenlerinin, STEM eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin arttığı bulunmuştur. Margot ve Kettler (2019)'ın okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi konusundaki becerilerinin desteklenmesi konusundaki inanç ve algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. STEM eğitimi ile ilgili etkili mesleki gelişim, ilk elden deneyim sağlayacak çalışmalar, nitelikli müfredat, meslektaşlarıyla konu ile ilgili iş birliğinin sağlanması noktasında öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Başaran (2018)'ın okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise STEM eğitimi ile ilgili katıldıkları mesleki eğitimden edindikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamlarında başarıyla uyguladıkları bulunmuştur.

Araştırmalar, öğretmenlerin STEM eğitimi sınıflarında uygulama noktasında materyal ve zaman sıkıntısı yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Linder, Emerson, Heffron, Shevlin & Vest, 2016; Eroğlu & Bektaş, 2016). Sunulan kaynaklarla birlikte, öğretmenlerin eğitim verdikleri ortamların, STEM eğitimi uygulamalarına elverişli olması önemlidir. Sınıflarda bulunan öğrenme merkezlerine çeşitli materyaller ekleyerek bir STEM merkezi oluşturulabilir (Çetin, 2020). Güney Kore'de Park, Byun, Sim, Han ve Baek (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Koreli öğretmenlerin STEM eğitimi uygulamak için yeterli zaman bulamama, artan iş yükü, finansal ve yönetsel destek eksikliği gibi çeşitli zorluklar yaşadıkları ortaya konmuştur. Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerden bazıları uygulama konusunda yaşadıkları yetersizliklere değinmişlerdir.

Araştırmada öğretmenler fen etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerine yönelik olarak gözlem yapma, neden sonuç ilişkisi kurma ve bilimsel iletişim kurma

becerilerini geliştireceğini belirtirken, diğer taraftan fen etkinliklerinin yaparak yaşayarak gerçekleştirilen etkinlikler olması nedeniyle öğrenme üzerindeki etkilerinden söz etmişlerdir. Simoncini ve Lasen (2018)'in yaptıkları çalışmanın sonuçları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Simoncini ve Lasen (2018) erken çocukluk eğitimcilerinin STEM eğitimi ile ilgili düşüncelerinin, oyun tabanlı veya yaparak yaşayarak öğrenme deneyimleri ve zihinsel gelişim gibi erken çocukluk eğitimi disiplinini oluşturan yapı taşları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Çocuklarla yapılan fen etkinliklerinin çocukların gözlem yapma, sınıflama, ölçme, tahmin etme gibi beceriler üzerindeki etkilerine ilişkin soruya öğretmenler, çocukların bilimsel süreç becerilerini desteklediğini, fen etkinliklerinin yaparak yaşayarak gerçekleştirilen etkinlikler olması nedeniyle öğrenme üzerindeki etkilerinden bahsederek cevap vermişlerdir. Abanoz ve Deniz (2019) yaptıkları çalışmada STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerini desteklediğini ortaya koymuşlardır.

STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri dışındaki etkilerine yönelik öğretmenlerin %37,5'i STEM eğitimi bilmediğini, belirterek, herhangi bir görüş belirtmemiştir. Diğer taraftan öğretmenler, STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal ve motor gelişimlerini destekleyeceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, fen eğitiminin çocuğun ileriki yaşamına etkilerini, bilimsel süreç becerileri ve 21. yüzyıl becerileri etrafında değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin, fen eğitiminin çocuğun fene karşı ilgisini artıracığını, çocuğu bir üst eğitim kademesine hazırlayacağını, meslek seçiminde etkili olacağını ve fen eğitiminin çocuğun hayatı tanınmasını sağladığını belirten ifadeler yer verdikleri belirlenmiştir. Eğitimciler ve işverenler, 21. yy. becerilerinin okullarda öğretilmesinin ve geliştirilmesinin önemli olduğu ve 21. yy. iş dünyasında başarılı olabilmek için gerekli olduğunun altını çizmektedir (Kyllonen, 2012). STEM eğitimi olmadan yapılan bir eğitimle yetişen çocukların yaşatlarını yakalama konusunda büyük zorluklar yaşayacakları bir durumla karşı karşıya kalacakları belirtilmektedir (McClure,

Guernsey, Clements, Bales, Nichols, Kendall-Taylor & Levine, 2017). Bu açıdan, geleceğimiz olan bugünün okul öncesi dönem çocuklarını 21. yy. becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmek önem kazanmaktadır. Bu noktada, eğitimcilerin, bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde önemli yeri olan STEM eğitimi konusunda çeşitli eğitim programlarına katılarak bilgi ve becerilerini güncellemeye ve ileri seviyeye taşımaya ihtiyacı bulunmaktadır. Nitekim, Stehle ve Peters-Burton (2019) yaptıkları çalışmada STEM eğitimi okul sistemine entegre etmiş liselerde görev yapan öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarını incelemişlerdir. Araştırmada, liselerin öğrencilere 21. yy. becerilerini geliştirecek eğitim ortamlarını sunduğu ancak bu becerileri daha ileri seviyeye taşıyacak öğretmen mesleki gelişim programlarının yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

21. yy. becerileri farklı çalışmalarda değişik şekillerde listelenebilmektedir. Genel çerçevede, 21. yy. becerileri bilişsel beceriler (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık), kişilerarası beceriler (iletişim, sosyal beceriler, takım çalışması, kültürel hassasiyet, zorluklarla baş edebilme) ve içe dönük beceriler (öz denetim, öz düzenleme, zaman yönetimi, yaşam boyu öğrenme, yürütücü işlev becerileri) olarak farklı alanlarda kategorize edilmektedir (Kyllonen, 2012). “21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı” bilimsel süreç becerileri 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu özellikler arasında tanımlanmaktadır (P21, 2019). Ayrıca çocukların gerçek yaşam problemlerine çözüm aradıkları projeler üretmeleri yaratıcılık becerilerini geliştirecek en etkili yollardan biridir (Trilling & Fadel, 2009).

Bir çocukta STEM eğitiminde yer alan disiplinlere karşı merak oluştuğunda, kariyer yapacağı alana ilişkin doğru karar verme süreci kolaylaşır. Bu durum, toplumun ve sanayinin ihtiyaç duyduğu bilim insanı, mühendis, yenilikçi ve düşünürleri yetiştirme konusunda yardımcı olur (Malti, 2017).

Öğretmenlerin bu çalışmada yer alan sorulara, yukarıda sonuçları paylaşılan çalışmaların ortaya koymuş olduğu sonuçlar paralelinde yanıt verdikleri söylenebilir. Bu açıdan nitelikli bir STEM eğitiminin uygulanması için, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi konusunda farkındalığının artırılması amacıyla bu alana yönelik hizmet

İçerik eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitimlerin düzenlenmesinde, STEM eğitiminin bütünleşik yapısı nedeniyle, okul öncesi öğretmenleri, STEM eğitiminde yer alan disiplinler konusunda desteklenmeli, sınıflarında STEM eğitimi uygulamalarında nasıl bir yol izleyecekleri ile ilgili uygulamalı çalışmalara yer verilmelidir.


KAYNAKLAR

- Abanoz, T. & Deniz, Ü. (2019). STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 2787-2802. DOI:10.29228/TurkishStudies.38820.
- Akritidou, A., Paraskeva, F., & Alexiou, A. (2014, June). *Training the 21st century workforce of early childhood teachers in STEM education through an e-learning environment*. Paper presented in ICELW, New York.
- Alade, F., Lauricella, A.R., Beaudoin Ryan, L. & Wartelaa, E. (2016). Measuring with Murray: touchscreen technology and preschoolers' STEM learning. *Computers in Human Behavior*, 62, 433-441.
- Aydeniz, M. & Bilican, K. (2018). STEM eğitiminde global gelişmeler ve Türkiye için çıkarımlar. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi içinde* (s.69-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başaran, M. (2018). *Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının uygulanabilirliği (eylem araştırması)*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Benuzzi, S. (2015). *Preparing future elementary teachers with a STEM-rich, clinical, co-teaching modeling of student teaching*. Doctoral Dissertation. California State University, California.
- Buchter, J., Kucskar, M., Oh-Young, C., Welgarz-Ward, J. & Gelfer, J. (2017). Supporting STEM in Early Childhood Education. *Policy Issues in Nevada Education*, 1-12. https://digitalscholarship.unlv.edu/co_educ_policy/2 adresinden erişilmiştir.
- Bybee, R. W. & Fuchs, B. (2006). Preparing the 21st century workforce: A new reform in science and technology education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 349-352. <https://doi.org/10.1002/tea.20147>
- Chesloff, J.D. (2013). STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23), 27-32.
- Çetin, M. (2020). Erken çocukluk döneminde STEM eğitimi anlayışı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 102-117. DOI: 10.17679/inuefd.437445

- Çorlu, M.S. (2018). STEM bütünleşik öğretmenlik. *Harvard Business Review Türkiye*, 7, 102-108.
- Dejarnette, N.K. (2018). Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 18. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878>
- DeJarnette, N. K. (2012). America's children: Providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Math) initiatives. *Education*, 133(1), 77-83.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (Journal of Qualitative Research in Education)*, 4(3), 43-67. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m.
- Freeman, B., Marginson, S. & Tytler, R. (2015). An international view of STEM education. In B. Freeman, S. Marginson ve R. Tytler (Eds.), *The age of STEM: policy and practice in science, technology, engineering and mathematics across the World (pp. 1-21)*. Abingdon: Routledge.
- Günşen, G., Uyanık, G. & Akman, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM semantik algılarının ve STEM yaklaşımına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2176-2186. DOI: 10.24106/kefdergi.3387.
- Hassan, M. N., Abdullah, A. H., Ismail, N., Suhud, S. N. A & Hamzah, M. H. (2019). Mathematics curriculum framework for early childhood based on science, technology, engineering and mathematics (STEM). *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 15-31.
- Kyllonen, P. C. (2012, May). *Measurement of 21st Century Skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments,
- Linder, S. M., Emerson, A. M., Heffron, B., Shevlin, E. & Vest, A. (2016). STEM use in early childhood education: viewpoints from the field. *Young Children*, 71(3), 87-91.
- Lloyd, S. H. (2016). *Preschool teachers' attitudes and beliefs toward science*. Doctoral Dissertation. Walden University College of Education, Minneapolis.
- Malti (2017). Need and importance of STEM education in Indian schools. *PARIPEX-Indian Journal of Research*, 6(1), 852-853. https://www.worldwidejournals.com/paripex/recent_issues_pdf/2017/January/January_2017_1484216073_122.pdf adresinden erişilmiştir.
- Margot, K. C. & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2). <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>.
- McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-

- Taylor, N. & Levine, M. H. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). *STEM eğitimi raporu*.
http://yegitek.meb.gov.tr/stem_egitimi_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Patterson, L. G. & Park, D. Y. (2017). Early childhood teachers' beliefs about readiness for teaching science, technology, engineering and mathematics. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 275-291.
<https://doi.org/10.1177/1476718X15614040>
- Park, H.J., Byun, S.Y., Sim, J., Han, H. & Baek, Y.S. (2016). Teachers' perceptions and practices of STEAM education in South Korea. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(7), 1739-1753. Doi: 10.12973/euraisa.2016.1531a.
- P21. (2019). Partnership for 21st century skills.
<http://www.battelleforkids.org/networks/p21> adresinden erişilmiştir.
- Simoncini, K. & Lasen, M. (2018). Ideas about STEM among Australian early childhood professionals: how important is STEM in early childhood education?. *International Journal of Early Childhood*, 50, 353-369.
<https://doi.org/10.1007/s13158-018-0229-5>
- Stehle, S. M. & Peters-Burton, E. E. (2019). Developing student 21st Century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM Education*, 6. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0192-1>
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey Bass. <https://epdf.pub/queue/21st-century-skills-learning-for-life-in-our-times.html> sayfasından erişilmiştir.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *The Journal of New Trends in Educational Science*, 1(1), 38-54.
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Worth, K. (2020). Science in early learning environments. In L. E. Cohen & S. Waite-Stupiansky (Eds.). *STEM in early childhood education* (pp.3-21). USA: Taylor & Francis.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORCID

Tuğba ABANOZ  <https://orcid.org/0000-0001-8905-4002>

Ümit DENİZ  <https://orcid.org/0000-0001-5338-8254>

SUMMARY

High quality education is important at the point that to raise generations ready against for complications of global World (Hassan, Abdullah, Ismail, Suhud & Hamzah, 2019). Teacher education especially for education of early childhood education teacher is important component to keep up to date skills that information society needs (Akritidou, Paraskeva & Alexiou, 2014).

There is a strong and exciting relationship between early childhood education and science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education (Chesloff, 2013). Child development is sensitive during early years, so this term should be evaluated as a right time for children to be successful at STEM education (Buchter, Kucskar, oh-Young, Welgar-Ward & Gelfer, 2017).

Integrated and exciting learning experiences support children's interests and learning in STEM education and help to raise children for the 21st century (Dejarnette, 2018).

Early childhood education specialists play an important role in children's interest and participation in STEM education (Simoncini & Lasen, 2018).

The schools which intend to implement high-quality STEM education, it is important to understand teachers' attitudes and beliefs related to skill development of STEM education. Teachers as people who have important role in the skill development of children, they hold the belief and experiences will affect the STEM education practices in their classrooms (Margot & Kettler, 2019). In the study carried out by Park et al. (2017), it was aimed to determine the beliefs of early childhood teachers about whether they were ready for STEM teaching and to test the different effects of the factors related to the teacher.

This research aimed to investigate preschool teachers' views about STEM education and STEM based science education activities. Case study, which is one of qualitative research approaches was used in the study and study group consists of 24 preschool teachers who are volunteer to be in research from schools in middle income region of Çankaya District of Ankara Province in 2018-2019 educational term. All the teachers were female.

The data were gathered through a semi-structured interview form developed by the researchers and experts' opinions were taken. After the data gathered, content analysis was used. The basic process in content analysis is to organize the contents which similar to each other in the data collected in the research within the framework of certain concepts and the themes and to present them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2006).

As a result of research, when teachers asked what they know about STEM education, nineteen of them answered the question that they do not know anything about STEM education. In addition, teachers stated that science activities improve the children's science process skills such as observing, inferring, and communicating. On the other hand, teachers also explained that because science activities are hands-on activities, it is effective on children's learning.

When asked teachers that what is the effect of science education on children's future life, they stated science education impress the child's science process skills, 21st century skills such as, interpersonal communication, critical thinking, problem solving, creativity, social ability,

collaborate, cultural sensitivity, lifelong learning, executive functions), in brief child's whole life. Furthermore, some of the teachers explain that science education makes children more eager to learn science, prepare children for the next step of school grade, make sense to choose the right major. Additionally, it's stated that science education affects children's cognitive, language development, social-emotional, and motor development.

As a result of the research, it is seen that most of the teachers explain they do not have any information about STEM education, some of them explain they know STEM education as an educational method. So, it's thought that they did not take part in any training. They need support and training about STEM. It can be said that the teachers take part in this research gave answers to questions in parallel with the results of different studies shared results above.

In early childhood the basis of life, it is known that attitudes and beliefs of educators have an impact on designing programs and practicing in the class process. As a suggestion, to increase the teachers' awareness of STEM education, in-service trainings include examples of hands-on practices should be organized.

Görme Yetersizliği olan Öğrencilerin Fen Kavramlarını Öğrenme Düzeyleri ve Öğretim İhtiyaçları: Madde ve Isı *

The Learning Levels and Instructional Needs of the Students Visual Impairment on Science Concepts: Matter and Heat

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU¹, Aydın KIZILASLAN², Mustafa SÖZBİLİR³

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.
leventzorluoglu@hotmail.com

²Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü. ydnkizilaslan@gmail.com

³Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü. sozbilir@atauni.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 29.07.2019

Yayına Kabul Tarihi: 12.05.2020

ÖZ

Fen bilimleri, öğrencilerin mantıklı düşünme ve bilimsel akıl yürütmelerine yardımcı olur. Bu amaçla bilimsel bilginin görme yetersizliği olanlara anlamlı olması için diğer duylara dayalı öğretime ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim 6. sınıf görme yetersizliği olan öğrencilerin 'Madde ve Isı Ünitesi' fen kavramlarını mevcut öğretim yöntemleri ile öğrenme düzeyleri ve öğrenme ihtiyaçları araştırılmıştır. Çalışma grubu üç kör(görme engelli dense daha iyi bir ifade olur) ve beş az gören öğrenciden oluşmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak görme yetersizliği olan öğrencilerin fen kavramlarına yönelik öğrenme düzeyleri ve öğretim ihtiyaçları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Görme yetersizliği olan öğrenciler, Fen öğrenme düzeyi, Öğrenci ihtiyaçları

ABSTRACT

Science helps students make logical thinking and scientific reasoning. For this purpose, in order for the scientific knowledge to be accessible to individuals with visual impairment, it is necessary to focus on other senses-based education. Students with visual impairment in the 6th grade of primary education are the samples of this study. In this study, the current teaching methods, learning levels and learning needs of these students on the 'Matter and Heat' unit concepts were examined. The study group consists of three blind and five low vision students. The semi-

* **Alıntılama:** Zorluoğlu, S.L., Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2020). Görme yetersizliği olan öğrencilerin fen kavramlarını öğrenme düzeyleri ve öğretim ihtiyaçları: Madde ve ısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 25-52.

structured interview form was used as a data collection tool in the study. As a result, the learning levels and teaching needs of the students with visual impairment were determined.

Keywords: *Students with visual impairment, Science learning level, Students' needs*

GİRİŞ

Birçok ders somut ve soyut kavramlar içermesine rağmen derslerde çoğunlukla somut kavramlara yönelik öğretim gerçekleştirilmektedir. Genellikle fen gibi derslerin soyut kavramlar içermesi ve öğrenciler tarafından bu soyut kavramların daha zor öğrenilmesi nedeniyle fen bilimleri dersi öğrenciler tarafından “zor ders” olarak nitelendirilmektedir (Günbatar ve Sarı, 2005). Fen bilimleri dersinin zor ders olarak atfedilmemesi ve öğrencilerde anlamlı düzeyde fene yönelik akademik başarı sağlanabilmesi için kavram öğretimine önem verilmelidir (Costu, Karataş ve Ayaş, 2003; Kaptan, 1999).

Kavram öğretiminde, öğretmenler öncelikle ‘öğrenciler ilgili kavram tanımını nasıl yapabilmeli ve ilgili kavramın özellikleri hakkındaki ne tür görüşlere sahip olmalıdır?’ soruları ele alınmalıdır. Çünkü öğretmenin bilgisi, becerisi ve kavrama bakış açısı öğretimin tasarlanmasını ve öğrencinin kavramı öğrenmesini etkilemektedir (Hulse, Dees ve Egeth, 1975; Ülgen, 2004). Bu nedenle kavram öğretimi; öğretme, öğrenme ve öğretim-öğrenim süreçlerinden oluşmaktadır. Öğrenme, bireyin çevresel koşullarının değişmesiyle davranışlarında meydana gelen değişimdir. Buna bağlı olarak kavram öğrenmeyi tanımlayacak olursak, uyaranları belirli kategorilere ayırarak zihinde bilgilerin oluşması ve bilgilerin davranışla bütünleşmesidir (Ülgen, 2004).

Kavram öğretimi ve öğrenimi süreci önceden kazanılan bilgilerin yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Öğrenme sırasında, birey var olan bilgilerini sürekli gözden geçirmekte ve öğrenilen kavramları var olan şemalara yerleştirmektedir. Bu yapılandırmanın yani öğrenilen kavramların şemalara yerleştirilme sürecinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde anlamlı bir şekilde gelişebilmesi için erken çocukluk döneminden itibaren kavram öğretimine tabi tutulması gerekmektedir (Karanfiller, Göksu ve Yurtkan, 2017). Çünkü somut kavramların zor öğrenildiği göz önünde bulundurulduğunda soyut kavramların bu öğrencilerin zihinlerinde imgenmesi

daha güç olacaktır. Duyusal eksiklik kavram öğrenimini büyük ölçüde olumsuz etkileyebilir. Örneğin, görme yetersizliği olan öğrencilerin soyut fen kavramlarına ilişkin zihinlerinde şema oluşturması güçtür. Görme yetersizliği olan bireyler, yetersizliği olmayan bireylere göre çevreyi tanımada ve kavramları belirli somut verilerle öğrenmede farklı yollar kullanmaktadırlar (Willings, 2015). Yetersizliği olmayan birey, çevreyi ve kavramlara yönelik bilgileri görme duyusu ile almaya çalışırken görme yetersizliği olan birey görme dışındaki duyu organlarını aktif hale getirerek bilgi toplamaya çalışmaktadır. Bu öğrenciler, bir kavrama yönelik bilgileri toplarken genellikle parçadan bütüne doğru ilerlemekte ve zihinlerinde kavramlar parçadan bütüne doğru gelişmektedir. Bu yüzden görmeyen bireylere kavram öğretimi sırasında öğretilecek kavram alt basamaklara bölünerek diğer duyu organlarını aktif edecek şekilde öğretilmelidir (David ve Sutton, 2011). Ayrıca kavram öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretim esnasında uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir (Enç, 2005). Bu durum ise görme yetersizliği olan öğrencilerin derslerde uygulamalarla aktif edilmesi, dokunsal ve sesli materyallere yeterince yer verilmesi ile sağlanacaktır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar genellikle fen derslerine/kavramlarına yönelik materyal geliştirme (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Opie, 2018; Rizzo, & Taylor, 2016), etkinlikler uyarlama (Allman & Lewis, 2014; Boyd-Kimball, D2012) ve derslerde kullanılan araç-gereçlerin fonksiyonel analizi (Lindo & Nordholm, 1999; Lovitt & Horton, 1998; Mastropieri & Scruggs, 2007) şeklindedir. Bunun yanı sıra diğer çalışmalar; sınıf ortamının fen öğretimine uyarlamasını (Brigham, Scruggs, & Mastropieri, 2011; Papadopoulos & Goudiras, 2005), Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FTMM) alanlarında öğrencilerin sıklıkla ihtiyaç duyabileceği materyaller (Gardiner & Perkins, 2005; Wongkia, Naruedomkul & Cercone, 2012), öğrencilerin laboratuvar uygulamalarında akademik başarılarını arttırmak amacıyla yapılması gereken uyarlamalar ve materyal tasarımları (Cawley, Hayden, Cade & Baker-Kroczyński, 2002; Hammond & Ingalls, 2003; Sözbilir vd., 2015) alanlarında yapılmıştır. Ancak, görme yetersizliği olan öğrencilerle mevcut şartlarda okullarda nasıl öğretim gerçekleştirildiğini ve onların ihtiyaçlarının

dikkate alınma durumunu ortaya koyan çalışmalar azdır. Bu nedenle çalışmada ‘Madde ve Isı Ünitesi’nde yer alan kavramların mevcut öğretim yöntemi ile işlenmesinde sırasında görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme durumlarının ve öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ülkemizde görme yetersizliği olan öğrencilerin ‘Madde ve Isı Ünitesi’nde yer alan fen kavramlarını daha iyi öğrenebilmeleri için yapılması gereken ve göz önünde bulundurulması gereken durumlar bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu amaçla çalışmada (i) “Görme yetersizliği olan öğrencilerin ‘Madde ve Isı Ünitesi’nde yer alan kavramlara yönelik mevcut öğretim sonucundaki öğrenme durumları nedir?” ve (ii) “Görme yetersizliği olan öğrencilerin ‘Madde ve Isı Ünitesi’nde yer alan kavramların öğretimine yönelik ihtiyaçları nelerdir?” araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak yapılan öğretim faaliyetleri, görme yetersizliği olmayan öğrencilerin öğrenimine katkı sağlaması gerekirken; öğretmen merkezli öğretimin uygulanması, öğrenci sayısı fazlalığı, öğrencilerin aktif katılım gösterememesi vb. gibi sebeplere bağlı olarak katkı sağlamamaktadır. Ülkemizde görme yetersizliği olan öğrenciler ve gören öğrencilerin öğrenememe durumları dikkate alındığında görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretimden ne düzeyde yararlandığının belirlenmesi, fen öğretiminde uygulanan mevcut öğretimin öğrencilerin öğrenmelerine nasıl katkı sağladığını belirlenmesi ve bu öğrenme durumları dikkate alınarak öğretime yönelik ihtiyaçların belirlenmesi görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik yapılacak öğretime yön vermesi ve bu öğrencilerin öğretime yönelik ihtiyaçlarının farklılaşacağını ortaya koyma açısından önem arz etmektedir. Ayrıca mevcut durumun ortaya konulması ve buna bağlı öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi bundan sonraki çalışmalara dayanak oluşturacağından dolayı da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması bu çalışmada yararlanılan araştırma yöntemidir. Durum çalışması özellikle bütünsel ve derinlemesine bir araştırma

yapılması gerektiğinde sağlam bir araştırma yöntemi olarak kabul edilebilmektedir (Creswell, 2007). Bir durum çalışmasında araştırmacı, niceliksel istatistiksel sonuçların ötesine geçerek davranış koşullarını katılımcı bakış açısıyla anlayabilmektedir. Hem nicel hem de nitel verilerin dâhil edilmesiyle durum çalışması, incelenen vakaların eksiksiz gözlemlenmesi, yeniden yapılandırılması ve analizi ile bir olgunun hem sürecini hem de sonucunu açıklamaya yardımcı olmaktadır (Tellis, 1997). Çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin ‘Madde ve Isı Ünitesi’nde yer alan kavramlara yönelik öğrenmelerini ve ihtiyaçlarını belirlemek, derinlemesine betimlemek ve açıklamalar yapabilmek amacıyla durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Bu amaçla, Erzurum ilinde bulunan ve sadece görme yetersizliği olan öğrencilere eğitim-öğretim yapan, Görme Engelliler Ortaokulu’nun 6.sınıf düzeyi ve aynı sınıfta öğrenim gören üç kör ve beş az gören olmak üzere toplam sekiz öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden üçü kız öğrenci iken beşi ise erkek öğrencidir (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem Grubunun Analizi

Öğrenciler	Cinsiyet	Görme Düzeyi
Ö ₁	Kız	Kör
Ö ₂	Kız	Az gören
Ö ₃	Kız	Az gören
Ö ₄	Erkek	Az gören
Ö ₅	Erkek	Az gören
Ö ₆	Erkek	Az gören
Ö ₇	Erkek	Kör
Ö ₈	Erkek	Kör

Araştırma süresince öğretim, okulun fen bilimleri öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen okulda ücretli öğretmen olarak görev yapmakta olup görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almadığı ve bu öğrencilere fen öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi sahibi olmadığı öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Çalışmada görme yetersizliği olan öğrencilerin kavram testlerini doğru bir şekilde dolduramamaları, doldurmaları durumunda ise uzun sürelerin geçmesi ve bu süreç içinde gerek soruyu gerekse yazdıkları cevapları unutması nedeni ile kavram testi yerine veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken, ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan görüşme soruları “Madde ve Isı Ünitesi”nde yer alan kazanım ve kavramlar dikkate alınarak 12 adet kavram sorusu bir adet ise ihtiyaç belirlemeye yönelik soru hazırlanmıştır. Görüşme sorularında yer alan 12 soru ve ilgili sorulara ek olarak sorulan sonda soruları dikkate alındığında 13 adet kavrama (bkz.Tablo 3) yönelik öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra bir fen eğitimi uzmanı ve üç kimya eğitimi uzmanı olmak üzere toplam dört uzmana incelemeleri için sunulmuştur. Uzmanların revize edilmesini önerdikleri yerler tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Geliştirilen görüşme formu öğrencilere uygulanmış ve görüşmeler 15-20 dakika arası sürmüştür. Görüşme esnasında veri kaybı gerçekleşmemesi için her bir öğrenciden izin alınarak ses kayıt cihazı ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğretim esnasında öğrenci öğrenmelerine etki eden durumları belirlemek ve buna bağlı ihtiyaçları tespit etmek için gözlem formu geliştirilmiş ve geliştirilen gözlem formunun görme yetersizliği olan bireyler, fen eğitimi, program geliştirme ve hem görme yetersizliği olan bireyler hem de fen eğitimi alanlarında çalışan uzmanlar tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanlar tarafından gelen dönütler dikkate alınarak formda düzenlemeler yapılmış ve daha sonra pilot uygulama kapsamında formun kullanılabilirliği ve amaca hizmet etme derecesi test edilmiştir. Gözlem esnasında yetersiz kalan bölümler revize edilmiş ve form yeniden yapılandırılmıştır.

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak görme yetersizliği olan öğrencilerin ‘Madde ve Isı Ünitesi’ne yönelik öğrenme durumları belirlenmiştir. Çalışmada görüşme kapsamında elde edilen veriler öğrencilerin öğrenme durumlarını belirleme amacıyla araştırmaya dâhil olan üç araştırmacı tarafından “öğrenilmiş”, “öğrenilmemiş” ve “kısmen öğrenilmiş” kategorileri dikkate alınarak analiz

edildiğinden dolayı betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar öğretim gerçekleştirilen kitaptaki bilgiler ve öğretmen tanımları dikkate alınarak “öğrenilmiş”, “öğrenilmemiş” ve “kısmen öğrenilmiş” kategorilerine üç uzmanın ortak analizi sonucunda yerleştirilmiştir. Öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla sınıfta sadece araştırma amacıyla bulunan araştırmacıların aktif ve dönüşümlü olarak katıldıkları toplamda 16 saat gözlem gerçekleştirilmiştir. Ayrıca analizlerin güvenilirliğinin artırılması amacı ile gözlemler esnasında video kaydı yapılmıştır. Gözlemden elde edilen verilerde ise derinlemesine inceleme yapabilmek amacı ile içerik analizine tabi tutularak öğrenme ihtiyaçları belirlenmiştir. Gözlemler öncelikle ders esnasında gözlem formunun ilgili yerleri doldurularak gerçekleştirilmiş olup, sonrasında araştırmada yer alan yazarlar tarafından toplu olarak ders esnasında alınan video kayıtların izlenmesi ile bireysel olarak gözlem formu doldurulmuştur. Videoların ve görüşme verilerinin analizi sonucunda “Öğretime Yönelik İhtiyaçlar” teması oluşturularak öğretime yönelik öğrencilerin öğrenememelerine etki eden durumların “Dersin Sözel Olarak İşlenmesi”, “Öğrencilerde Doküman Bulunmaması” ve “Öğretmen Merkezli Öğretim” kategorileri oluşturulmuştur. Ayrıca ihtiyaçlar belirlemek amacıyla görüşme esnasında öğrencilere “Bu konu sana nasıl anlatılırsa daha iyi anlayabileceğini düşünüyorsun?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplardan “Öğrencilerde Doküman Bulunmaması” kategorisini destekleyen veriler elde edilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımızı ve çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimizi beyan ederiz.




BULGULAR

Mevcut Öğretimin Uygulanışı

Araştırmacılar tarafından herhangi bir uygulamanın yapılmadığı ve görme engelliler ortaokulunda görev yapan fen bilimleri öğretmenin rutin olarak yaptığı öğretim,

‘Madde ve Isı Ünitesi’ boyunca 16 saat gözlem yaparak incelenmiştir. ‘Madde ve Isı Ünitesi’nin öğretimi süresince öğretmen tarafından öğretmen merkezli öğretimin yapıldığı, kitapta etkinliklerin yapılması gerektiğinde gösteri deneyi odaklı deneyin gerçekleştirildiği ve görme yetersizliği olan öğrencilerin tahtayı görmemelerine rağmen tahtayı kullanıldığı, öğretimde analogi ve drama tekniğini kitapta belirtildiği ölçüde kullandığı belirlenmiştir. Belirtilen bulgulara yönelik örnekler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretimin Uygulanışına Yönelik Örnekler

	Örnek Durum Fotoğrafi	Dersin İşlenme Sürecinin Betimlenmesi
Madde ve Isı Ünitesinin Öğretimi Örnekleri		Öğretmen sınıfa girmekte öğrencileri selamlayarak ders süresince işleyeceği konuyu bildirmektedir. Sonraki süreçte işleyeceği konuyu öğrencilerle işlemek yerine sözel olarak konu anlatımı yaparak öğretmen merkezli bir süreç uygulamaktadır. Bu süreç içinde gerek değerlendirme amaçlı gerekse süreci ilerletme amaçlı konu ile ilgili sormuş olduğu soruların cevaplarını kendisi cevaplayarak öğretime devam etmektedir.
		Öğretmen, ders kitabında yer alan etkinliklerin gerçekleştirilmesi için etkinlik materyallerini materyal dolabından kendisi çıkararak etkinlik düzeneğini kurmaktadır. Etkinlik düzeneğinin kurulması süresince öğrencilere betimleme yapılmadan etkinlikte yer alan deneyin uygulama aşamasını öğretmen kendisi gerçekleştirmektedir. Öğretmen, deney esnasında öğrenciler görmemesine veya az görmesine rağmen deneyi takip etmelerini istemiştir.
		Öğretmen derslerin anlatımında gerek konuyu işlerken yazılmasını düşündüğü yerleri gerekse formülleri tahtaya yazmakta ve öğrencilerin bu yazılanları gördüğünü varsayarak anlatımını gerçekleştirmektedir. Az gören öğrenciler tahtada yazılanları görmek için tahtaya çok yaklaşarak okumaya çalışmaktadır.

Analoji Kullanımı



Öğretmen maddenin hallerine bağlı olarak tanecik hareketlerini ve tanecikler arası boşlukların katı-sıvı-gazda nasıl değiştiğini anlayabilmeleri açısından kitapta yer alan otobüsün dolu, kısmen dolu ve az dolu olması analogisini sunmuş ve bunu örneklendirmesi için bir öğrenciyi görevlendirmiştir. Bu gibi aktif katılım sağlayan durumlara her bir öğrenci aktif katılım sağlamak istemektedir.

Drama Kullanımı



Öğrencilerin katı-sıvı-gaz maddelerde taneciklerin ısı almasına bağlı olarak nasıl hareket ettiği çıkarımını yapabilmeleri için drama tekniği kullanılmış ve öğrencileri her biri aktif katılım sağlayarak tanecik rolü üstlenmiş ve sıcaklığa bağlı tanecik hareketi, ısı alışverişi ve ısı transfer yönünü belirleyebilmişlerdir.

Mevcut Öğretim Sonucunda Öğrencilerin Öğrenme Durumları

Görme yetersizliği olan öğrencilerin ‘Madde ve Isı/Madde ve Değişim Ünitesi’nde yer alan kavramların ne kadar öğrenildiğinin belirlenmesi amacı ile kavramsal analiz yapılmıştır. Kavramsal analizlerde öğrenciler tarafından konu kavramlarının kavramsal tanımlarının ve kavramla ilgili örneklerin öğrenilip öğrenilmediği incelenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin herhangi bir kavramı öğrenip öğrenmedikleri her bir kavram altında “öğrenilmiş”, “öğrenilmemiş” ve “kısmen öğrenilmiş” kodları altında incelenmiştir.

Kavramsal analiz, öğrenci mülakatlarında öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kullanılarak yapılmıştır. Kavramlarla ilgili olarak toplam 13 kavram kategorisi oluşturulmuş ve her bir öğrencinin ilgili kavramı öğrenme düzeyi incelenmiştir. Her bir öğrencinin vermiş olduğu cevaplar incelenmiş kavramsal tanımı yapan öğrenci “öğrenilmiş”, kavramsal tanımı az yapan ya da tanım yapamayıp örnek veren öğrenci “kısmen öğrenilmiş”, hiç cevap vermeyen ya da yanlış cevap veren öğrenciler “öğrenilmemiş” koduna konularak sınıflandırılmış ve frekans tablosu çıkarılmıştır.

Tablo 3. Kavram Analiz Tablosu

Kavram	Öğrenilme Durumu		
	Öğrenilmiş	Öğrenilmemiş	Kısmen Öğrenilmiş
Sıcaklık	0	6	0
Isı	0	6	0
Sıcaklığa bağlı tanecik hareketi	6	0	0
Isı alışverişi/ısı transfer yönü	6	0	0
Isı alan tanecik hareketi	4	1	1
Isı veren tanecik hareketi	2	2	2
Isı iletkeni	3	3	0
Isı yalıtkanı	2	4	0
Isı iletim çeşitleri	0	2	4
Isı yalıtımı	0	5	1
Yakıt	0	5	1
Yakıt çeşitleri	0	1	5
Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları	0	4	2
Toplam Frekans	21	40	17

Tablo 3'te konunun temelini oluşturacak ısı ve sıcaklık kavramlarının hiçbir öğrenci tarafından öğrenilmediği belirlenmiştir. Sarmal yaklaşıma göre 5. sınıfta da verilen bu kavramlar ders esnasında öğrencilere tekrar hatırlatılmıştır.

Öğretmenin derste geçen seneki konuyu hatırlatmak ve yeni konuya giriş yapmak amacıyla öğrencilere “Sıcaklık nedir?” sorusunu sormuş ve kendisi öğrencilere sıcaklığın tanımını birkaç kez yapmıştır. Bu nedenle öğrencilere “Sıcaklık nedir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerden öğretmenlerinin yapmış olduğu “Sıcaklık: taneciklerin ortalama kinetik enerjisidir.” tanımına yakın cevaplar vermesi beklenilmiştir. Fakat öğrenciler sıcaklık ile ilgili hiçbir tanım yapamamışlar ya da yapanlar yanlış tanım yapmışlardır:

Ö₄: ...sıcaklık... mesela eee ısıya yakın ama ısı ile aynı şey değildir. Sıcaklık ısıdan farklıdır. Meselaaa sıcaklığın birimi vardı sanırım ısının birimini hatırlıyorumda...

Ö₁: ...Sıcaklık su sıcak olduğunda taneciklerin suyun hareketiyle havaya kalkması...

Ö₆: ...Sıcaklık mesela herhangi bir şeyi ısıtan şeydir. Sıcaklığın artışı ve eksisi olur. Sıcaklık mesela güneşten de gelebiliyor, yapay ve doğal kaynaklardan da gelebiliyor...

Isı yalıtımı, ısı alışverişi, ısı yalıtkanı vb. kavramların anlaşılması için ısı kavramının bilinmesi gerekmektedir. Birçok kavrama temel oluşturan ısı kavramının anlamı

öğrencilere sorulmuş ve hiçbir öğrenci öğretmenin yapmış olduğu “Isı: sıcaklık farkından dolayı transfer edilebilen enerjidir.” tanıma yakın bir tanım yapamamışlardır:

Ö₆: ...Isuu. Isuu herhangi birşeyin ısını koruması demektir. Isı demek sıcaklıktır bir açıdan. Sıcaklık yapay ve doğal kaynaklar tarafından oluşturulur, ısı ise herhangi bir şeyin yansıması sonucu oluşur...

Ö₇: ...Maddeden maddeye değişiyordu. Demirden hemen ısındığında mum daha yakın olan eriyordu. Tahtanın daha az oluyordu...

Ö₅: ...Maddeden maddeye geçen ısı kaynağı...

Madde tanecikli yapıdan oluşmaktadır. Maddeyi oluşturan tanecikler hareketli yapıya sahiptirler. Maddeyi oluşturan tanecikler hallerine göre titreşim, öteleme ve dönme hareketi yapabilmektedir. Isı transferine bağlı olarak sıcaklık artışı olan taneciklerin titreşim, öteleme ve dönme hareketlerinde artış gerçekleşmektedir. Öğrencilere “Sıcaklığı yüksek olan (sıcak) bir madde ile sıcaklığı düşük olan (soğuk) bir maddenin taneciklerini hareketleri açısından karşılaştırabilir misin?” sorusu yöneltilmiş ve ders esnasında öğretmen “Genel olarak tanecik hareketi artar.” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmenin her bir hareket çeşidindeki artıştan bahsetmemesinden dolayı genel olarak tanecik hareketinin arttığından bahseden öğrencilerin cevapları öğrenilmiş koduna yerleştirilmiştir:

Ö₄: ...Isınan tanecikler hareketlenir...

Ö₁: ...Sıcak olan maddenin tanecikleri hareket bakımından daha hızlıdır. Soğuk olanın daha azdır...

Ö₅: ...Sıcak olanın daha hızlıdır...

Öğrencilerin cevaplarını daha iyi anlamak ve kavramsal öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için “Isı alan bir taneciğin hareketi nasıl değişir?” sorusu sorulmuş ve genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ısı alan taneciklerin hareketlerinde artışın olacağını ifade etmeye çalışmışlardır:

Ö₄: ...Hareketi hızlanır. Bir tane taneciğimiz var buz sayalım bir tane taneciğimiz daha var onu da buz sayalım erimekte olan tanecikler hızlanır donan tanecikler yavaşlar...

Ö₁: ...Ben bir tanecik olsam ısı alsam hareketlenirim...

Ö₇: ...Soğuk olunca canlanmıyor hani. Ama sıcakken de sürekli hareket halinde olduğu için hareketlenme oluyor...

Isı iletkeni ve ısı yalıtkanı kavramlarının daha iyi anlaşılabilmesi için “ısı alışverişi ve ısı transferinin yönü” kavramları verilmektedir. Isı alışverişinin tanımlanması, ısı

transfer yönü için içine katılarak “Sıcaklıkları farklı olan maddeler birbirlerine dokundurulduklarında sıcak olandan soğuk olana ısı enerjisi akışı olur. Bu olay ısı alışverişidir.” şeklinde yapılmaktadır. Ders öğretmeni de öğrencilere “Isı alışverişi sıcaktan soğuğa doğru olur.” şeklinde tanımladığından dolayı ısı transfer yönünü söyleyen öğrenci cevapları öğrenilmiş kategorisine yerleştirilmiştir. Fakat öğrencilerin hiçbirini kavramsal tanımlamayı yapamamışlardır:

Ö₃: ...Sıcak olandan soğuk olan maddeye doğrudur...

Ö₆: ...Sıcaktan soğuğa doğru geçer. Isı transferinin yönü sıcak olan maddeden soğuğa doğrudur...

Ö₅: ...Sıcak maddeden soğuk maddeye geçer...

Isı alan taneciklerin hareketinin arttığı bilinmektedir. Öğrencilerin ısı alan tanecik hareketlerinde nasıl bir hareketlenme olduğunu öğrenmek ve hareketlenmeleri bireysel olarak nasıl canlandırdıklarını öğrenmek için “Isı alan bir taneciğin hareketi nasıl değişir?” ve “Sen bir tanecik olsan, bize ısı alan taneciğin hareketini nasıl gösterebilirsin?” sorularına cevap aranmıştır. Yaptığı açıklamalarla ve verdiği örneklerle öğrenilmiş kodu altında incelenler:

Ö₆: ...Hareketlenir. Titreşirken daha hareketlenir... Mesela burda soğuk madde var o ısı aldıkça titreşerek dönebilir...

Ö₇: ...eee olduğum yerde durmam sürekli hareket halinde olurum, giysi felan giymişsem onları çıkarır sürekli hareket halinde olurum...

Ö₄: ...Bu sınıf bir bardak olsaydı bende tanecik olsaydım ben bu sınıfta koşardım. Koşarak gösteririm ama gittikçe hızlanırım...

Yaptığı açıklamalarla kısmen öğrenilmiş kodu altında incelenen öğrenci tam bir cevap veremediğinden dolayı bu kod altına alınmıştır:

Ö₅: ...Hızlanır...

Sorulan soruya hiçbir cevap veremeyen Ö₃ öğrenilmemiş kodu altına alınmıştır.

Isı veren taneciklerin hareketi yavaşlamaktadır. Öğrencilerin ısı veren tanecik hareketlerinde nasıl bir hareketlenme olduğunu öğrenmek ve hareketlenmeleri bireysel olarak nasıl canlandırdıklarını öğrenmek için “Isı veren bir taneciğin hareketi nasıl değişir?” ve “Sen bir tanecik olsan, bize ısı veren taneciğin hareketini nasıl gösterebilirsin?” sorularına cevap aranmıştır. Yaptığı açıklamalarla ve verdiği örneklerle öğrenilmiş kodu altında incelenler:

Ö₆: ...Gittikçe yavaşlar aynı haliyle titreşmeye başlar. Ben gittikçe yavaşlarım sonra titreşim hareketi alırım...

Ö₇: ...Şimdi uuu hareketi bu seferde ısı verdiği için ılık olur ve hareketi gittikçe azalmaya başlar...

Yaptığı açıklamalarla kısmen öğrenilmiş kodu altında incelenen öğrenci(ler) ısı veren taneciklerin ya tamamen durduğunu ya da sadece azaldığını söylemesinden dolayı bu kod altına alınmıştır:

Ö₄: ...Isı alınca koşuyordum ya hani şimdi o koşma yavaşlar sonra yürümeye döner sonrada küçük küçük adımlara döner. Sonrada durur...

Ö₁: ...Azalır... Eğer ben size ısıyı verirsem sizinki artar benimki azalır. Yavaşlar...

Sorulan soruya hiçbir cevap veremeyen Ö₃ ve sorunun cevabıyla ilgili olmayan bir cevap veren Ö₅ öğrenilmemiş kodu altına alınmıştır.

Isı yalıtımı kavramının öğrenciler tarafından iyi anlaşılması için ısı iletkeni ve ısı yalıtkanı kavramları anlatılmaktadır. Isı iletkeni “Isıyı kolay ileten maddelerdir.” şeklinde tanımlanırken, ders öğretmeni “Isıyı ileten maddelere ısı iletkeni denir.” şeklinde tanımlama yapmıştır. Buna bağlı olarak “Isı iletkeni nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Yaptığı açıklamalarla öğrenilmiş kodu altında incelenen cevaplar:

Ö₄: ...Isı iletkeni iletken madde...

Ö₆: ...Isıyı ileten madde demektir...

Yaptığı açıklamalarla öğrenilmemiş kodu altında incelenen cevaplar:

Ö₁: ...Başka bir ısıdan başka bir ısıya ısıyı vermek...

Ö₇: ...İzocam iletkenidir çünkü sıcaklığın içeride kalmasını sağlıyor...

Isı yalıtımı ısı yalıtkanı olan maddelerle sağlanmaktadır. Ders kitabında ısı yalıtkanı “Isıyı iyi iletemeyen maddelere ısı yalıtkanı denir.” şeklinde tanımlanırken, ders öğretmeni tarafından “Isıyı iletmeyen maddelere ısı yalıtkanı denir.” tanımı yapılmıştır. Öğrencilere ders kitabının ve öğretmenin verdiği tanıma yakın bir tanım alabilmek için “Isı yalıtkanı nedir?” sorusu sorulmuştur. Yaptığı açıklamalarla öğrenilmiş kodu altında incelenen cevaplar:

Ö₄: ...Isı yalıtkanı yalıtkan madde mesela mantolama gibi...

Ö₆: ...Isıyı yalıtkan madde demektir...

Bu iki öğrenci dışındaki öğrenciler bilmiyorum ve hatırlamıyorum şeklinde cevaplar verdiği için dolayı öğrenilmemiş koduna yerleştirilmiştir. Öğrencilere ısı iletkeni ve ısı

yalıtkanı tanımlarını ne kadar bildiklerini ölçmek amacıyla sorulan soruların ardından karışık olarak ısı iletkeni ve ısı yalıtkanı ile ilgili günlük hayatta kullanılan, derste işlenen ve fen bilimleri 6. sınıf kitabında bulunan örnekler sunulmuştur. Sunulan örneklerin hangilerinin ısı iletkeni, hangilerinin ısı yalıtkanı olduğu sorulmuştur. Tanımlamayı doğru yapan öğrencilerde dâhil olmak üzere örneklerin büyük bir çoğunluğunun sınıflamasını yanlış yapmışlardır.

Ders kitabında bulunan ısı iletim çeşitleri kavramlarını öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini öğrenmek amacıyla “Isı kaç yolla yayılır?” sorusu sorulmuştur. Sorunun genel olması nedeniyle anlamayan öğrencilere “Taşınım (konveksiyon), ışıma/ışınım (radyasyon) ve iletim (kondüksiyon) yoluyla ısı yayılımını açıklayabilir misin?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar incelendiğinde, öğrenciler tarafından kavramların tam anlamıyla öğrenilemediği belirlenmiştir. Bilmiyorum cevabı verip hiçbir açıklamada bulunmayan öğrenci cevapları öğrenilmemiş koduna yerleştirilmiştir. Tam olarak öğrenemediği düşünülen öğrenci cevapları ise kısmen öğrenilmiş kodu altına yerleştirilmiştir:

Ö₄: ...3. Konveksiyon, ışıma, iletim. Konveksiyon şöyle bi şey.... uu güneşi örnek vermiştik temas etmeden ısını iletliyordu. İletim mesela buz o iletimdir. Gider birbirine çarpar o iletimdir. Işıma galiba güneşi mi örnek vermiştik. Iuu onu hatırlamıyorum...

Ö₆: ...3 yolla. Işıma demek güneşin ışınları gelip atmosfere nasıl çarparak gerekli olan ışını içine alıp gerisini dışa veriyorsa odur. Birbirlerine temas ederek şöyle diyim herhangi bir şeyin temas etmesiyle onun ısısının geçmesi iletimdir. Konveksiyon neydi uu onu tam hatırlamıyorum...

Ö₅: ...3. İletim ışıma ve konveksiyon. Konveksiyon, taşınım, ısının bir yerden bir yere taşınması. Işıma ya da ışınım, bir yerden bir yere ışığın yanıp sönmese gibi bir şey. İletim yoluyla ısının iletilmesini unuttum...

Isı yalıtımı, yalıtkan malzemeler kullanılarak maddelerdeki ısı akışının yavaşlatılmasıdır. Dersin öğretmeni ısı yalıtımı kavramını “Bir ortama ısının girmesinin ve çıkmasının engellenmesidir.” şeklinde tanımlamıştır. Isı yalıtımının kavramsal tanımını öğrencilerden öğrenmek için “Isı yalıtımı nedir?” sorusu sorulmuştur. Tam bir açıklama yapamayan, fakat ısı yalıtımı tanımına yakın bir cevap veren öğrenci cevabı kısmen öğrenilmiş kodu altına yerleştirilmiştir:

Ö₄: ...Mesela ısının içeri girmesini engelleyen mantolamada sağlayan süngerlerdir...

Ö₃ ve Ö₁ bilmiyorum cevabını verirken Ö₇ hiçbir tanımlama yapamamıştır. Diğer öğrenciler öğrenmediklerini ya da yanlış öğrendiklerini ifade eden cevaplar vermişlerdir:

Ö₆: ...Isı yalıtımı içeri gelecek olan ısıyı tutup dışarı vermesidir...

Ö₅: ...Duvarlarda olur soğuğu ve sıcaklığı geçirmeyen bir kalındır...

Öğrenciler ısı yalıtımı kavramının tanımını yapamamasına rağmen kavramla ilgili olan “Isı yalıtım malzemeleri nelerdir?” ve “Binalarda ısı yalıtımı nasıl sağlanır?” sorularına Ö₃ ve Ö₁ dışında kalan öğrenciler kısmen doğru cevaplar vermişlerdir.

Yanma özelliğine sahip olan ve yandığında çevresine ısıveren maddelere yakıt denir. Öğretmen yakıtlar konusunu işlerken yakıt tanımını yapmamış fakat yakıt çeşitlerini anlatırken “Yakıtlar, ısıveren maddelerdir.” eksik ve yanlış bir tanımlama yapmıştır. Öğrencilerin nerdeyse hepsi yakıtlar kavramının tanımını yapamamışlardır. Yakıt kavramının tanımına yakın bir tanım yapan fakat doğru bir tanım olmayan öğrenci cevabı:

Ö₁: ...Yakınlınca enerji verendir. Enerjidir...

Yakıt ile ilgili Ö₁ ve Ö₆ dışında kalan öğrenciler hiçbir tanımlama yapamazken, Ö₆ öğrenilmemiş koduna giren bir tanımlama yapmıştır:

Ö₆: ...Yakıtlar genellikle herhangi bir şeyi yakmak için, kullanım için yakıt gerekir...

Yakıt çeşitleriyle ilgili kavramların kavramsal öğrenilmesinin gerçekleşmesiyle ilgili olarak her bir öğrenciye “ ‘katı yakıt’, ‘sıvı yakıt’, ‘gaz yakıt’ nedir ve ilgili yakıt çeşidi ile ilgili örnek verebilir misiniz?” sorusunu sorduğumuzda öğrencilerin hiçbiri kavramlarla ilgili tanımlama yapamamıştır. Fakat Ö₃ dışındaki öğrenciler yakıt çeşitleriyle ilgili örnekler verdiği için kısmen öğrenilmiş sayılmıştır. Katı yakıt ile ilgili örnekler:

Ö₇: ...Kömür demektir. Kömürle odun...

Ö₆: ...Örneğin kömür, odun onlardır...

Sıvı yakıt ile ilgili örnekler:

Ö₄: ...Benzin...

Ö₁: ...Mazot, benzin...

Gaz yakıt ile ilgili örnekler:

Ö₅: ...Doğal gaz evlerde olur...

Ö₇: ...Doğal gaz gaz yakıtlardır...

Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları kavramları çalışma grubundaki öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilmediği anlaşılmaktadır. “Kısmen” kodu altına alınan cevaplarda ya kavramsal tanım verilmeyip örnek verilmiş ya da sadece örnek verilmiştir. “Öğrenilmemiş” koduna yerleştirilen cevaplar ise öğrencilerin yanlış öğrendiğini ya da öğrenmediğini göstermektedir. “Kısmen öğrenilmiş” koduna yerleştirilenler:

Ö₄: ...Yenilenebilir hiç tükenmez. Yenilenemez mesela kömür...

Ö₇: ...Yenilenebilir rüzgâr kaynaklarıydı. Yenilenemez odun kömür gibi fosil yakıtlardı...

“Öğrenilmemiş” koduna yerleştirilenler:

Ö₁: ...Petrol yenilenebilir kömür mazot...

Ö₆: ...Doğal kaynaklardan gelenler yenilenebilirdir. Yenilenemez gaz, petrol...



Ö₅: ...Kömür yenilenebilir. Kömürü yaktık bitti. Hayvan ve bitki artıkları sayesinde bir daha kömür oluşur...

Öğretime Yönelik İhtiyaçlar

Madde ve Isı Ünitesinde yer alan kavramların çoğunlukla soyut kavramlardan oluşmaktadır. Bu üniteye yer alan kavramların öğretiminin gerçekleştirilmesi esnasında öğretmenin kavramların tanımını sözel olarak ifade etmesi, öğrencilerin elinde yazılı dokümanın bulunmaması ve kavram öğretimi için öğretmenin ekstra bir çaba sarf etmemesi (bkz.Tablo 4) öğrencilerin kavramları öğrenememesine sebep olmaktadır. Ayrıca Madde ve Isı Ünitesindeki ihtiyaçları belirlemek amacı ile görüşme esnasında “Bu konu sana nasıl anlatılırsa daha iyi anlayabileceğini düşünüyorsun?” sorulan soruya öğrenciler “Mesela kabartma (Braille) yapardım.”, “kabartma yazılarıyla (Braille)” vb. gibi şeylerle anlatılmasının gerektiğini söylemişlerdir. Gerek görüşme gerekse gözlem (bkz.Tablo 4) verileri dikkate alındığında öğrencilerin kavram öğrenmelerinin

desteklenmesine yönelik Braille ve büyük punto ile yazılmış dokümanlara ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Dersin Sözel Olarak İşlenmesi, Öğrencilerde Doküman Bulunmaması Örneği

Örnek Durum	Sürecin Betimlenmesi
Dersin Sözel Olarak İşlenmesi	 <p>Sınıfta ısı yalıtımı konusu işlenirken öğrenciler bilgisayar odasına video izletilmek amacı ile götürülmesine rağmen öğretmen videoyu izletmek yerine dersi öğretmen merkezli olarak işlemiştir. Öğrencilere ısı alan tanecik hareketleri, ısı veren tanecik hareketlerini ve ısı yalıtımı gibi kavramlarını sözel olarak anlatmış sonrasında anlattıkları ile ilgili soru cevap tekniğini kullanarak cevap alaya çalışmıştır. Fakat öğretmen çoğunlukla öğrencilerden cevap gelmeden kendisi cevaplamıştır.</p>
Öğrencilerin Önünde Yazılı Doküman Bulunmaması	 <p>Sınıfta bulunan az gören ve kör görme engelli dense daha iyi bir ifade olur öğrencilerin çoğunluğunun ders esnasında önlerinde dersi takip edebilecekleri yazılı dokümanlar yer almamaktadır. Bu nedenle genellikle öğretmeni dinlemekte ya da yan taraftaki arkadaşı ile iletişime geçmektedir. Total kör öğrenciler Braille kitap getirdiklerinde ya da öğretmen az görenlere büyük puntolu fotokopi verdiğinde buradan takip etmektedirler. Fakat genellikle bu tür dokümanlar dağıtılmamaktadır.</p>


Öğretim esnasında tanımların öğretmen tarafından ayrıntılı yapılmaması ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde tekrarların yaptırılmaması gerekse kavramlarla ilgili sınıf ortamına öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekleyecek materyallerin getirilmemesi öğrencilerin bu kavramları öğrenemediğini göstermektedir. Bu durum ise

öğretim esnasında öğrenci merkezli öğretimin yapılması, öğretimi destekleyecek öğretim materyallerinin sınıfta bulundurulması ve öğrencilerin hatırlamalarını kolaylaştırıcı tekrarların yapılması ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaktadır.

Sıcaklığa bağlı tanecik hareketi, ısı alışverişi ve ısı transfer yönü kavramlarının bütün öğrenciler tarafından öğrenildiği anlaşılmaktadır (bkz.Tablo 3). Bu kavramlar öğrencilere anlatılırken analogi ve drama tekniklerinden yararlanıldığından dolayı öğrenciler tarafından daha iyi öğrenildiği düşünülmektedir. Öğretimde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasının diğer kavramların öğrenilmesinde de etkili olacağı düşünülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik gösteri deneyi yaptığı ve az gören öğrencilerin bile görmede zorlandıkları etkinliği bütün öğrencilerin takip etmesi istenmiştir. Öğrenciler deney düzeneğine her ne kadar yaklaşsalar da etkinlik esnasında bu öğrencilerin yetersizliklerini destekleyici materyal kullanılmaması nedeni ile deneyi anlayamamışlardır.

Tablo 5. Öğretmen merkezli gösteri deneyi yapılması

Örnek Durum Fotoğrafi	Dersin İşlenme Sürecinin Betimlenmesi
	Öğretmen ısı iletimine bağlı olarak tanecik hareketlerini anlatmak için yaptığı etkinlikte kullandığı materyalleri öğrencilerden birine dokundurarak kullandığı materyallerin ne olduğunu söylemektedir. Deneyi öğretmen kendi gerçekleştirmekte ve suyun içine atmış olduğu pamuğun hareketlerinin zor anlaşılmasına rağmen öğrencilere pamuk nereye hareket ediyor sorusu sormaktadır. Öğretmen etkinliği gösteri deneyi olarak yapmakta ve süreci tek başına yönetmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışma sonucunda mevcut öğretimin uygulanmasında öğretmen merkezli öğretim anlayışının benimsendiği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak öğretim esnasında

gerçekleştirilen etkinliklerin ise öğretmen tarafından gösteri şeklinde yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca görme yetersizliği olan öğrencilerin görme duyularını az kullanma ya da hiç kullanamama durumuna rağmen öğretmenin konu anlatımında tahta kullanımına yer verdiği belirlenmiştir. Öğretim esnasında öğretmen merkezli öğretimlerden çok öğrenci merkezli öğretim yapılmasının öğrenci başarısını, ilgi ve motivasyonunu arttırmaktadır (Lord, 1999; Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004; Gürbüz, Çakmak ve Derman, 2012; Gürbüz ve Kışoğlu, 2017). Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme başarılarının, ilgi ve tutumlarının artırılması amacı ile öğrenci merkezli öğretimin yapılması gerekmektedir. Ayrıca görme yetersizliği olan öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinin sağlanması ve öğrenmelerin aktif kılınması için yapılan etkinliklerde görev alması hatta etkinlikleri gerekli güvenlik önlemleri alındıktan sonra kendilerinin gerçekleştirmesi sağlanmalıdır (Nepomuceno vd., 2016; Stewart, 2018). Bu nedenle öğretimlerde sesli (Şahin, Tuncer ve Kuzu, 2018; Sözbilir, Zorluoğlu ve Kızılaslan, 2019) ve dokunsal destekleyicilerin (Okcu ve Sözbilir, 2016; Kızılaslan ve Sözbilir, 2017) kullanılarak öğretimin öğrenci merkezli gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretimlerin anlamlılığının artırılmasında deneyler sıklıkla kullanılmaktadır. Fakat öğrenmelerin etkililiğinin artırılması için deneylerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Demir ve Şahin, 2015; Özbek, 2009). Gözlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre görme yetersizliği olan öğrencilerin görme yetilerindeki eksikliklerin bilinmesine rağmen öğretmen merkezli gösteri deneyi yapılmış ve öğrencilerin bu deneyi takip etmeleri istenmiştir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin gerekli güvenlik önlemleri alınarak ve yetersizliklere uygun materyallerle desteklenerek (Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017) deney yapmalarının sağlanması gerekmektedir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin “Madde ve Isı/Madde ve Değişim Ünitesi”nde yer alan kavramların büyük bir çoğunluğunu öğrenemedikleri görülmektedir (bkz.Tablo 3). Isı ve sıcaklık kavramlarının 6. sınıf konusunda yer almamakla birlikte 5. sınıf konusunda yer aldığından ve ısı konusunun temelini oluşturmasından dolayı öğretmen tarafından tanımı yapılmıştır. Fakat öğretmenin kavramları sözel olarak ifade etmesi, öğrencilerin elinde yazılı dokümanın bulunmaması ve kavram öğretimi için öğretmenin

ekstra bir çaba sarf etmemesi iki kavramında hiçbir öğrenci tarafından öğrenmediğini ortaya koymaktadır (Kızılaslan, Sözbilir ve Zorluoğlu, 2019). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hale getirebilmek amacı ile öğrencilere yetersizliklerine uygun yazılı dokümanların dağıtılması öğrenimi etkili kılacağı düşünülmektedir (Savaiano, Compton, Hatton ve Lloyd, 2016). Bu nedenle öğretim esnasında yardımcı materyallerin dağıtılmamasının da görme yetersizliği olan öğrencilerin kavram öğrenimini olumsuz yönde etkilediği çalışmaya bağlı bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Isı yalıtımı ve yakıt kavramları ısı ve sıcaklık kavramlarından sonra öğrenciler tarafından en az öğrenilen kavramlardır. Sadece bir öğrencinin kısmen doğru cevap verip diğerlerinin öğrenemediğini ifade eden cevaplar kavramların öğrenciler tarafından öğrenilemediğini göstermektedir. Gerek öğretmenin yapması gereken tanımları yüzeysel yapması ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde tekrarların yaptırılmaması gerekse konu anlatılırken kavramlarla ilgili sınıf ortamına öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini arttıracak materyallerin getirilmemesi öğrencilerin bu kavramları öğrenmediğini göstermektedir (Zorluoğlu ve Kızılaslan, 2019). Hâlbuki görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretiminde hem kavramların öğrenimini kolaylaştırmak hem de öğrenme kalıcılığını arttırmak amacı ile öğretim ortamına öğretimi destekleyici materyallerin getirilmesi gerekmektedir (Bandyopadhyay ve Rathod, 2017; Giraud, Brock, Macé ve Jouffrais, 2017; Jo, 2016).

Yenilenebilir enerji kaynakları, yenilenemez enerji kaynakları ve ısı yalıtkanı kavramlarının öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından öğrenilmediği anlaşılmaktadır (bkz.Tablo 3). Öğretmenin yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarını anlatırken sözlü şekilde anlatmış örneklerine azda olsa yer vermiştir. Fakat öğrenci yetersizlikleri dikkate alınarak öğretim yapılmamıştır. Kavramsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kavramları tanımlayabilmesi ve kavram ile ilgili örnekler sunabilmesi gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Öğrencilerin örnekler sunabilmesi için ise öğrencilere örnekler sunularak öğretim gerçekleştirilmelidir. Çalışmada örneklerin öğretmen ya da öğrenci tarafından

sunulduğu bir öğretimin gerçekleşmemesi öğrencilerin bu kavramlara yönelik örneklere sunamamasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi dağarcıklarının geliştirmek ve kavramları ilişkilendirebilmelerini sağlamak için örneklere bolca sunulduğu öğretimler gerçekleştirilebilir.

Isıveren tanecik hareketi ve ısı yalıtkanı kavramları ise çok az öğrenci tarafından öğrenildiği, bunun nedenin ise bu öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak durumların öğrenme ortamına dâhil edilmemesinden kaynaklandığı düşünölmektedir. Isılan taneciklerin hareketi, yakıt eşitleri ve ısı iletim eşitleri kavramları öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından kısmen öğrenilmiştir. Öğrencilere bu kavramlar anlatılırken kavram tanımlarının yanında örneklere de sunulması öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırdığı düşünölmektedir.

Genel olarak mevcut durumla yapılan öğretim ile görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme durumları değerlendirildiğinde bu öğrencilerin öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile konu/kavramları yeterince öğrenemedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrencilere fen öğretiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, etkinlikte bu öğrencilerin yetersizlikleri dikkate alınarak öğretim uyarlamalarının yapılması ve öğretim öncesi bireysel ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir.

Görme yetersizliğine bağlı olarak bireyler, diğer duyuvarını farklı derecelerde ve sıklıkta kullanmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim sürecinde farklı duyuvarını ön plana çıkaran etkinliklerle görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel bilgiye ulaşmaları kolaylaştırılabilir. Ayrıca bu öğrencilere eğitim verecek fen bilimleri öğretmenlerine bu öğrencilere nasıl sunum yapmaları gerektiği, öğretim yöntem ve stratejileri ve bu çocukların özellikleri hakkında eğitim verilerek öğretmenlerin dersi daha etkili kılmaları sağlanabilir.

Eğitimde eşitlik ilkesi gereği gören öğrenciler ile görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan öğretim programları arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretim programlarındaki bu durum özel eğitime gereksinim duyan görme engelli bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını göz ardı eden bir durumdur. Her bireyin bilişsel gelişim

süreci genel olarak benzer özelliklere sahip olmasına rağmen, görme yetersizliği olan bireyler görme duyusu eksikliğinden kaynaklanan sebeplerden dolayı bilişsel gelişim ve öğrenme açısından birçok dezavantaja sahiptirler. Bu nedenle bu dezavantajları ortadan kaldırmak amacıyla dersler işlenirken öğrencilerin görme düzeylerine uygun yöntem, teknik veya stratejiler seçilmeli ve buna uygun olarak tasarlanmış öğretim materyalleri kullanılmalı, bir başka deyişle öğretim programında bazı uyarlamalara gidilmelidir. Bu şekilde düzenlenen uygun öğrenme ortamları ile görme engellilerin bilişsel yeteneklerde ve kavramsal becerilerde gelişme gösterecekleri beklenmektedir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma 114K725 no'lu TÜBİTAK projesi kapsamında finanse edilmiştir. Bu çalışmaya gönüllü katılan öğretmenlere, öğrencilere ve TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Allman, C.B., & Lewis, S. (2014). A strong foundation: The importance of the expanded core curriculum. In C. B. Allman and S. Lewis (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* (pp. 15-30). New York, NY: AFB Press.
- Anderson, L., & Krathwohl, D.A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Bandyopadhyay, S., & Rathod, B. B. (2017). The sound and feel of titrations: A smartphone aid for color-blind and visually impaired students. *J. Chem. Educ.*, 94, 946-949.
- Boyd-Kimball, D. (2012). Adaptive instructional aids for teaching a blind student in a nonmajors college chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 89, 1395-1399.
- Brigham, F.J., Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2011). Science Education and Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 223-232.
- Bülbül, M. Ş. (2015). Öğreşme sürecinde evrensel tasarım ilkeleri ile fen öğretiminde engellilere uyumlu yöntem ve materyal örnekleri. *Sürdürülebilir ve Engelsiz Bilim Eğitimi Dergisi*, 1, 1-10.
- Bülbül, M. Ş. (2016). Görme engelli öğrenciyi fizikçi yapan fonksiyon. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-26.
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Council for Exceptional Children*, 68(4),423-435.
- Coştu, B., Karataş, F.Ö., Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 33-48
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (Second edition). London: Sage.
- David, M. & Sutton, C.D., (2011). *Social research: An introduction*, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA, New Delhi/Singapore


- Demir, S., & Şahin, F. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının 5e yöntemini kullanarak deney yapma ile ilgili görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35(Summer 2015), 385-397.
- Giraud, S., Brock, A. M., Macé, M. J. M., & Jouffrais, C. (2017). Map learning with a 3d printed interactive small-scale model: Improvement of Space and Text Memorization in Visually Impaired Students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10.
- Günbatar, S., & Sarı, M. (2005). Elektrik ve manyetizma konularında anlaşılması zor kavramlar için model geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-197.
- Enç, M. (2005). *Görme engelliler gelişim, uyum ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Gardiner, A. & Perkins, C. (2005). 'It's a sort of echo...': Sensory perception of the environment as an aid to tactile map design. *British Journal of Visual Impairment*, 23(2), 84-91. doi: 10.1177/0264619605054780
- Gürbüz, H., Çakmak, M. & Derman, M. (2012). Çevre eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin bu tekniği ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 1-12.
- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2017). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevre Okuryazarlığını Artırmaya Yönelik Öğrenci Merkezli Etkinlikler Hakkındaki Düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 74-90.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwester rural school districts . *Rural Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Hulse, H. S., Dees, J., Egeth, H. (1975). *The educational psychology of learning*. USA: McGraw Hill Book Company.
- Jo, W. (2016). Introduction of 3D printing technology in the classroom for visually impaired students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(2), 115-121.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Karanfiller, T., Göksu, H., & Yurtkan, K. (2017). Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için temel kavram öğretimi mobil uygulama tasarımı. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).
- Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin 'maddenin halleri ve ısı' ünitesini öğrenmeye yönelik ihtiyaç analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 274-290.
- Kızılaslan, A., Sözbilir, M., & Zorluoğlu, S. L. (2019). Making science accessible to students with visual impairments insulation materials investigation. *Journal of Chemical Education*, 96(7), 1383-1388.
- Kumar, D.D, Rangasamy, R., & Stefanich, G.P. (2001). Science for students with visual impairments: teaching suggestions and policy implications for secondary


- educators. *Electronic Journal of Science Education*, 5(3), <http://ejse.southwestern.edu/article/view/7658/5425>.
- Lindo, G., & Nordholm, L. (1999). Adaptation strategies, well-being, and activities of daily living among people with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(7), 434-446.
- Lord, T.R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.
- Lovitt, T.C., & Horton, S.V. (1998). Strategies for students with mild disabilities: Strategies and methods adapting science text- books for youth with learning disabilities. In E.L. Meyen, G.A. Vergason, & R.J. Whelan (Eds.), *Educating students with mild disabilities: Strategies and methods* (2nd ed., pp. 163-176). Denver: Love.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nepomuceno, G. M., Decker, D. M., Shaw, J. D., Boyes, L., Tantillo, D. J., & Wedler, H. B. (2016). The value of safety and practicality: Recommendations for training disabled students in the sciences with a focus on blind and visually impaired students in chemistry laboratories. *Journal of Chemical Health and Safety*, 23(1), 5-11.
- Okcu, B., & Sözbilir, M. (2016). 8. sınıf görme engelli öğrencilere “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde “Elektrik Motoru Yapalım” etkinliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 23-48.
- Opie, J. (2018). Educating students with vision impairment today: Consideration of the expanded core curriculum. *British Journal of Visual Impairment*, 36(1), 75–89.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Önen, F. (2005). *İlköğretimde basınç konusunda öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının yapılandırıcı yaklaşım ile giderilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 159234)
- Özbek, S. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 228931)
- Rizzo, K.L., & Taylor, J.C. (2016). Effects of inquiry-based instruction on science achievement for students with disabilities: An Analysis of the Literature. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 19(1), 1-16.
- Savaiano, M. E., Compton, D. L., Hatton, D. D., & Lloyd, B. P. (2016). Vocabulary word instruction for students who read braille. *Exceptional Children*, 82(3), 337-353.

- Stones, E. (1970). Verbal labelling and concept formation in primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 40(3), 245-252.
- Stewart, K. M. (2018). My Experience teaching general chemistry to a student who is visually impaired. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 21(1), 95-101.
- Sözbilir, M., Zorluoğlu, S. L., & Kızılaslan, A. (2019). Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Fen Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Öğrenimine Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 172-192.
- Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., & Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Şahin, N.F., Cerrah, L., Saka, A. & Şahin, B. (2004). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Şahin, Y. L., Tuncer, A. T., & Kuzu, A. (2018). Görme engelli bireylerin eğitiminde kullanılabilir bir ses ile görme sistemi örneği (Ed. H. Ferhan Odabaşı). *Özel eğitim ve eğitim teknolojisi: Kuramdan uygulamaya*. Ankara Pegem Akademi.
- Tellis, Winston, (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, 3(2), (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>).
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yapıcı, M., & Leblebici, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490.
- Zorluoğlu, S. L., & Kızılaslan, A. (2019). Görme yetersizliği olan öğrencilere fen eğitimi ilkeler ve stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 315-337.
- Zorluoğlu, S. L., & Sözbilir, M. (2017). Teaching the concept of density through insoluble liquids to visually impaired students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 211-231.
- Willings, C. (2015). Teaching students with visual impairments. Retrieved from <http://www.teachingvisuallyimpaired.com/>
- Wongkua, W., Naruedomkul, K., & Cercone, N. (2012). i-Math: Automatic math reader for thai blind and visually impaired students. *Computers and Mathematics with Applications*, 64, 2128-2140.

ORCID

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU  <https://orcid.org/0000-0002-8958-0579>

Aydın KIZILASLAN  <https://orcid.org/0000-0003-3033-9358>

Mustafa SÖZBİLİR  <https://orcid.org/0000-0001-6334-9080>

SUMMARY**Introduction**

Although many courses contain concrete and abstract concepts, the courses are mostly conducted with concrete concepts. Generally, science lesson is described as "hard lesson" by students because of the fact that science lesson contains abstract concepts and these abstract concepts are learned more difficult by students (Günbatar and Sari, 2005). In order not to perceive science as a difficult lesson by students and to provide academic success towards students with a significant level, concept teaching in science should be emphasized. (Costu, Karataş and Ayaş, 2003; Kaptan, 1999). Since concept teaching is also important in learning science lesson, previously acquired knowledge needs to be restructured (Hulse, Dees ve Egeth, 1975; Ülgen, 2004). During learning, the individual constantly reviews his existing knowledge and places the learned concepts into existing schemes (David ve Sutton, 2011). In order for this structuring to develop meaningfully in students who need special education, it should be subjected to science concept teaching from early childhood (Karanfiller, Göksu & Yurtkan, 2017). Because, considering that concrete concepts are difficult to learn, it will be more difficult to imagine abstract concepts by these students. It is difficult to visualize and learn abstract science concepts by students with visual impairment. Individuals with visual impairments use different ways of sensing in order to learn about the environment and to learn concepts, compared to individuals without disabilities (Willings, 2015). For this reason, teaching concepts to the blind individuals should be divided into sub-steps and taught to activate other sensory organs (David and Sutton, 2011). Also, in order for the concept teaching to take place effectively, applications should be included during teaching process (Enç, 2005).

In this study, it was aimed to determine learning needs of the students with visual impairment during the processing of the concepts in the 'Matter and Heat' unit with the current teaching method. The scope of this study is what should be done for students with visual impairment in our country to learn the concepts of science in the 'Matter and Heat' unit. For this purpose, the answers of following questions were sought: in the study (i) "What are the learning situations of the students with visual impairment in the current education result regarding the concepts in the 'Matter and Heat' unit?" and (ii) "What are the needs of students with visual impairments for teaching the concepts in the 'Matter and Heat' unit?".

Method

Case study is used in this study. Case study can be accepted as a wide range research method especially when a holistic and in-depth research is required (Creswell, 2007). In the study, a case

study method was used to determine the learning and needs of the students with visual impairment regarding the concepts in the 'Matter and Heat' unit.

In the study, purposeful sampling method was used. For this purpose, a total of eight students, three blind and five low vision students in the 6th grade of the Visually Impaired Secondary School in Erzurum were selected as working groups. Three students are female students and five are male students.

Results

Individuals use their other senses in different degrees and frequency depending on their visual impairment. Considering the students' individual needs, it is possible to make science easier for individuals with visual impairments to access scientific information through activities that highlight their different senses in the educational process. In addition, science teachers can be taught about how to use teaching methods and strategies, so that teachers can make the lesson more effective.

For this reason, in order to eliminate these disadvantages, methods, techniques or strategies appropriate for the visual level of students should be selected and teaching materials designed accordingly should be used, in other words, some adaptations should be made in the curriculum. It is expected that students with visual impaired will improve their cognitive abilities and conceptual skills with appropriate learning environments organized in this way.

Türkiye’deki Öğretim Üyelerinin Covid-19 Küresel Salgın Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

Examination of the Views of Faculty Members in Turkey Related to Distance Education Applications in the Covid-19 Pandemic Process

Hakan ALTINPULLUK¹

¹Anadolu Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Bölümü, Uzaktan Eğitim A.B.D.
hakanaltinpulluk@anadolu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki öğretim üyelerinin Covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 77 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Veriler 30 Eylül - 8 Ekim 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formundan yararlanılmış ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bazı bulgulara göre, öğretim üyeleri küresel salgın sürecinde teknolojik okuryazarlık kazanılması, küresel salgın sürecinde acil eğitim devamlılığı sağlanması ve alışılmadık bir deneyim yaratması gibi açılardan uzaktan eğitimi olumlu bulmuştur. Altyapı eksikliği, sürece hazırlıksız yakalanılması ve öğrencilerin sisteme erişiminde yaşanan fırsat eşitsizlikleri ise uzaktan eğitimdeki problemler olarak belirtilmiştir. Öğretim üyeleri, kurumların uzaktan eğitim altyapısının güçlendirilmesi için kaynak ayrılması, ortak tek bir ulusal sistem kurulması ve acil durumlara ilişkin eylem planı hazırlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Son olarak, gelecekte, uzaktan eğitime yenilikçi teknolojilerin entegre edileceği, bilimsel etkinliklerin uzaktan gerçekleştirileceği ve yeni uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılacağı gibi bazı öngörülerde de bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Covid-19, Küresel Salgın, Uzaktan eğitim, Nitel araştırma.

* **Alıntılama:** Altinpulluk, H. (2021). Türkiye’deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine distance education applications in the Covid-19 pandemic process in Turkey according to faculty members' views. The study group of the research consists of 77 faculty members. The data were collected between September 30 and October 8, 2020. This research was carried out with case study, one of the qualitative research method design. Research data were collected with standardized open-ended interviews form and analyzed with content analysis. According to findings, faculty members mentioned gaining technological literacy in the pandemic process, providing continuity of emergency education in pandemic and creating an unusual experience as positive sides of their experiences about distance education applications in the pandemic process. They pointed out lack of infrastructure, lack of preparation for distance education and inequalities in students' access to the system as problematic points in distance education. Faculty members made suggestions to develop current distance education applications such as allocating resources to strengthen institutions' distance education infrastructure, establishing a single common national system and preparing an action plan for emergencies. Finally, they also made some predictions for future, such as the integration of innovative technologies into distance education, conducting scientific activities with distance education and transitioning to new distance education applications.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Distance education, Qualitative study

GİRİŞ

Enfeksiyon hastalıkları ve küresel salgınlar insanlık tarihi kadar eskidir (Özkoçak, Koç ve Gültekin, 2020). Küresel salgınlar çok geniş coğrafyalara bazen bir kıtaya, hatta tüm dünyaya yayılan, insanlar veya hayvanlarda hastalık ve ölümlere yol açan bulaşıcı, salgın hastalıklardır (Aslan, 2020). Covid-19 salgını ise Çin'in Wuhan kentinden başlayarak önce Çin geneline, sonra tüm dünyaya hızla yayılmış ve Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir salgın olarak sınıflandırılmıştır (World Health Organization [WHO], 2020). Salgını hafifletmek ve virüsün dünyadaki insan popülasyonlarında kalıcılığını önlemek için seyahat kısıtlamaları da dâhil olmak üzere benzeri görülmemiş müdahaleler yapılmış ve yapılmaya da devam edilmektedir (Kraemer ve diğerleri, 2020).

Sosyal mesafe uygulanması gerekliliğinden dolayı (Hall ve diğerleri, 2020; Sasaki ve diğerleri, 2020), kısıtlamalar, okulları, üniversiteleri ve diğer birçok fiziksel eğitim kurumunu kapsayarak, tüm eğitim kurumlarını uzaktan faaliyet göstermeye ve acil uzaktan öğretimi uygulamaya koymaya zorlamıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), yüz yüze eğitim kurumlarının kapanışları hakkında verdiği raporda, 4 Nisan 2020 tarihinde dünyadaki öğrencilerin en az % 91,3'ünün okula gitmediğini bildirerek yüz yüze eğitimin durdurulmasıyla ilgili tüm dünyada en yüksek yüzdeye ulaşıldığını belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında 29 Mart 2021 tarihinde elde edilen son verilere göre, 26 ülkede tam kapanma devam etmekte, 164 milyon etkilenen öğrenci bulunmakta ve toplam öğrencilerin %9,4 kadarı hala yüz yüze eğitim-öğretim süreçlerine ülkelerindeki kısıtlamalar nedeniyle başlayamamıştır. UNESCO, özellikle daha savunmasız ve dezavantajlı topluluklar için okul kapanmalarının etkisini azaltma ve uzaktan eğitim yoluyla herkes için eğitimin sürekliliğini sağlama çabaları noktasında destek vermeye devam etmektedir (UNESCO, 2020a).

Küresel Covid-19 salgını, tüm eğitim seviyelerinde kaliteli çevrimiçi eğitime acil ihtiyaç yaratmıştır (Trikoilis ve Papanastasiou, 2020). Covid-19 salgınında sosyal mesafenin sağlanmasıyla bulaşıcılığın en aza indirgenmesine yönelik yapılan düzenlemelerde, eğitim alanında bunu sağlayabilecek en iyi uygulamanın uzaktan eğitim ortamı olduğu düşünülmektedir (Telli ve Altun, 2020).

Dünyada uzaktan eğitime yönelik bu şekilde bir dönüşüm gerçekleşirken, Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından da bu yönde atılan bazı adımlar olmuştur. 13 Mart 2020 tarihindeki bilgilendirme notuyla yükseköğretim kurumlarında 3 hafta süreyle eğitime ara verilerek ilk adım atılmıştır (YÖK, 2020a). YÖK, ayrıca 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim kapasitesine sahip olan bütün üniversitelerde uzaktan eğitim sürecinin başlayacağını ve yeterli kapasiteye sahip olmayan üniversiteler için de açık ders malzemeleri havuzunu tüm üniversitelerin erişimine açacağını duyurmuştur (YÖK, 2020b). YÖK (2020c) tarafından hazırlanan 3 Mayıs 2020 tarihli değerlendirme raporuna göre, Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitime geçiş sürecinde kısa sürede çalışmalarını tamamladığı görülmüş, 189 üniversiteden 121’i 23 Mart 2020 tarihinde, 41’i 30 Mart 2020 ve 25’i ise 6 Nisan 2020 tarihlerinde uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapmıştır. Değerlendirme raporundaki verilere göre, Bahar Dönemi’ndeki derslerin %90,1’i

uzaktan öğretim olarak açılmış; üniversitelerin neredeyse tamamına yakını (%99,2) teorik derslerini, yaklaşık %89'u ise uygulamalı derslerin teorik kısımlarını uzaktan öğretim yöntemiyle yürütmeye başlamıştır.

MEB ise okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi kararından hemen sonra 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim sürecine geçileceğini duyurmuştur. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adı verilen dijital uzaktan eğitim platformunun altyapısı güçlendirilmiş ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile iş birliğiyle uzaktan eğitim süreçleri iyi bir şekilde yönetilmiştir. 2011-2012 eğitim öğretim döneminden itibaren hizmet veren EBA platformunda okul öncesi eğitimden lise seviyesine kadar videolar, belgeler, e-kitaplar, testler ve aktiviteler dâhil olmak üzere çeşitli öğrenme materyalleri sunulmaktadır. Covid-19 küresel salgın döneminde, TRT'de belli gün ve saatlerde müfredata uygun eğitim yayınları sunulmuş, öğrencilere ücretsiz İnternet erişimi olanağı tanınmış, canlı ders imkânı sağlanmış ve uzaktan eğitim ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme fırsatı tanınmıştır (MEB, 2020; Özer, 2020).

Özetle, Covid-19 küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının son derece önemli bir konuma geldiği ve bundan sonra da bu uygulamaların devam ettirileceği anlaşılmaktadır (Dikmen ve Bahçeci, 2020; Hall ve diğerleri., 2020; Telli ve Altun, 2020; Trikoilis ve Papanastasiou, 2020). Alanyazında, bu konuda salgın başlangıcında doğal olarak çok fazla çalışma yayınlanmamasına rağmen, daha sonraki süreçte lisans öğrencilerinin, öğretim üyelerinin veya öğretmenlerin Covid-19 küresel salgın döneminde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin çeşitli bağlamlarda belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Adnan ve Anwar, 2020; Baber, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Chen, Kaczmarek ve Ohyama, 2020; Duban ve Şen, 2020; Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Korkmaz ve Toraman, 2020; Sever ve Özdemir, 2020). Ancak bu çalışma Moore ve Kearsley (2011) tarafından ortaya koyulan açık ve uzaktan öğrenme sistem yaklaşımı bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu nedenle, temalar öğrenme, teknoloji, yönetim, ekonomi ve değerlendirme boyutlarında şekillendirilmiştir. Ayrıca, öğretim üyelerinin

deneyimlerinden yola çıkarak görüşlerini belirlemeye çalışan nitel yönteme dayalı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Covid-19 salgını sürecinde öğretim üyelerinin yaşadıkları deneyimlerde olumlu buldukları boyutlar, karşılaştıkları problemler, daha iyi nasıl olması gerektiğiyle ilgili öneriler ve gelecek uygulamalarıyla ilgili öngörülerini içeren bu çalışmanın mevcut durumu ortaya koyabileceği, alanyazına katkı sağlayabileceği ve bundan sonraki çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki öğretim üyelerinin Covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu noktada, salgın döneminde uzaktan eğitimi en aktif deneyimleyen gruplardan biri olan üniversite öğretim üyelerinin görüşlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Covid-19 küresel salgın sürecinde deneyimlenen uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili
 - a. beğenilen yönler,
 - b. problemleri görülen noktalar,
 - c. öneriler,
 - d. öngörüler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir olay ya da belli bir zaman aralığında sınırlanmış çoklu durumlar hakkında, gözlem, görüşme, belge ve raporlar gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla bilgi topladığı ve bir durum betimlemesi ortaya koyduğu nitel bir desendir (Creswell ve Poth, 2016). Bu araştırma, küresel salgın dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili öğretim

üyelerinin görüşlerini açık ve uzaktan öğrenmenin sistem yaklaşımı çerçevesinde belirleme amacını taşımaktadır. Böylece Covid-19 küresel salgın süreciyle birlikte kullanım yoğunluğu artan uzaktan eğitim ortamlarının güncel durumu çeşitli yönleriyle ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca, bu çalışmada, bir problem veya bir konunun derinlemesine keşfedilecek olması (Creswell, 2013), bir durumu meydana getiren ayrıntıların tanımlanacak olması (Gall, Borg ve Gall, 1996) ve çalışma odağının güncel bir görüngü içermesi (Yin, 2003) nedeniyle bu çalışma durum çalışması şeklinde desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmaya pratiklik ve hız kazandıran örneklem yöntemlerinden biri olarak, araştırmacılar tarafından erişilmesi kolay olan durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada e-posta adreslerine ulaşılan, Dokuz Eylül Üniversitesinden 1797, Selçuk Üniversitesinden 1299 ve Sakarya Üniversitesinden 1549 olmak üzere toplamda 4645 katılımcıya gönderilen e-postalardan 77 katılımcı gönüllü olarak formu doldurmuş ve görüşlerini belirtmiştir. Bu üniversitelerin seçiminde öncelikli olarak Türkiye'deki farklı bölgelerden üniversitelerin seçilmesiyle katılımcı çeşitliliği sağlanmak istenmiştir. Ege Bölgesinden Dokuz Eylül Üniversitesi, İç Anadolu Bölgesinden Selçuk Üniversitesi ve Marmara Bölgesinden Sakarya Üniversitesi tercih edilmiştir. Bu üniversitelerin Türkiye'nin köklü üniversiteleri olması ve birbirinden farklı öğrenme yönetim sistemleri veya uzaktan eğitim ortamları kullanmaları üniversite seçiminde etkili olan bir diğer husustur. Dokuz Eylül Üniversitesi Sakai, Selçuk Üniversitesi Moodle ve Sakarya Üniversitesi kendi geliştirmiş oldukları öğrenme yönetim sistemlerini kullanmaktadır (Doğan, 2020). Böylece farklı öğrenme yönetim sistemlerinden elde edilen öğretim üyesi deneyimleriyle tek tip veriden ziyade daha çeşitli demografik kaynaklardan veriler toplamak amaçlanmıştır. Ayrıca Sakarya Üniversitesinin kendi yerli uzaktan eğitim sistemini kurmuş olması ve dijital dönüşüm projesi bağlamında YÖK koordinasyonunda ve TÜBİTAK-ULAKBİM iş birliği ile 15 üniversite ile paylaşılacak olan ortak bir

“Uzaktan Öğretim Platformu” geliştirmek için çalışmalar yürütüyor olması (YÖK, 2020d) bu üniversitenin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Çalışma grubuyla ilgili detaylar aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Özellik	Kategori	Kadın	Erkek
Yaş	25-34	10	6
	35-44	13	9
	45-54	11	11
	55-64	9	4
	65 ve üzeri	2	2
Akademisyenlikteki Kıdem	Toplam 1-10 yıl	15	8
	11-20 yıl	14	12
	21-30 yıl	10	9
	31-40 yıl	6	3
Unvan	Prof. Dr.	14	10
	Doç. Dr.	7	3
	Dr. Öğr. Üyesi	8	6
	Öğr. Gör. Dr.	2	1
	Arş. Gör. Dr.	3	3
	Öğr. Gör.	7	5
	Arş. Gör.	4	4
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi	21	12
	Sakarya Üniversitesi	12	12
	Selçuk Üniversitesi	12	8
Alan	Fen Bilimleri	18	12
	Sağlık Bilimleri	12	8
	Sosyal Bilimler	11	9
	Eğitim Bilimleri	2	1
	Diğer	2	2

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formudur. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konulmuş bir dizi sorudan oluşan ve her katılımcıya aynı tarzda ve sırada soruların sorulduğu bir görüşme türüdür (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada kullanılan formda yaş, akademisyenlikte toplam kıdem, unvan, çalışılan alan ve çalışılan üniversite bilgileri

gibi demografik özelliklere yer verilmiş; ardından 4 adet açık uçlu soru katılımcılara yöneltilerek görüşleri talep edilmiştir. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu Google Formlar platformunda katılımcılara sunulmadan önce kapsam geçerliliği sağlanması adına Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde görev yapan 2 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak son hâli verilmiştir. 30 Eylül 2020 tarihinde başlayan süreç 8 Ekim 2020'de sona erdirilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmada süreç boyunca etik kurallar çerçevesinde hareket edilerek, veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Çevrimiçi ortamda "Gönüllü Katılım Formu" aracılığıyla katılımcılardan onay alınmıştır. Ayrıca, katılımcıların gizliliği ön planda tutularak katılımcı isimleri gizli tutulmuştur. Araştırma nitel bir durum çalışması olarak gerçekleştirildiğinden dolayı etik kurul izni gerektirmektedir. Bu bağlamda, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuru yapılmış olup, 29.09.2020 tarihli ve 53292 Protokol No'lu "Olumlu" Karar Belgesi alınmıştır. Etik Kurul Karar Belgesi Ek-1'de sunulmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma amacına yönelik olarak hazırlanan araştırma sorularına katılımcıların çevrimiçi ortamda verdiği yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi ile veriler tanımlanmakta, birbiriyle ilişkili veriler belli temalar çerçevesinde kategorilendirilerek, okuyucuya anlaşılır bir şekilde sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin çözümlenmesinde NVivo 12 nitel veri analizi programından yararlanılmış ve bulgular NVivo 12 programında yer alan zihin haritaları aracılığıyla görselleştirilerek sunulmuştur. Veriler analiz edildikten sonra güvenilirlik çalışması gerçekleştirilerek 2 öğretim üyesiyle kodlamalardaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Kodlama tutarlılığını hesaplama sürecinde 2 öğretim üyesi kendileri bir içerik analizi yapmamış olup, araştırmacı tarafından yapılmış olan kodlama üzerinden mutabık kalınan veya uzlaşımamayan temaları belirtmişlerdir. Uzlaşımamayan temalar bağlamında araştırmacı ve diğer kodlayıcılar fikir alışverişinde bulunarak temalara son hâlini

vermişlerdir. Kodlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) 'Uzlaşma yüzdesi = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100' şeklindeki formülü kullanılarak uyum düzeyi %92 olarak belirlenmiştir.

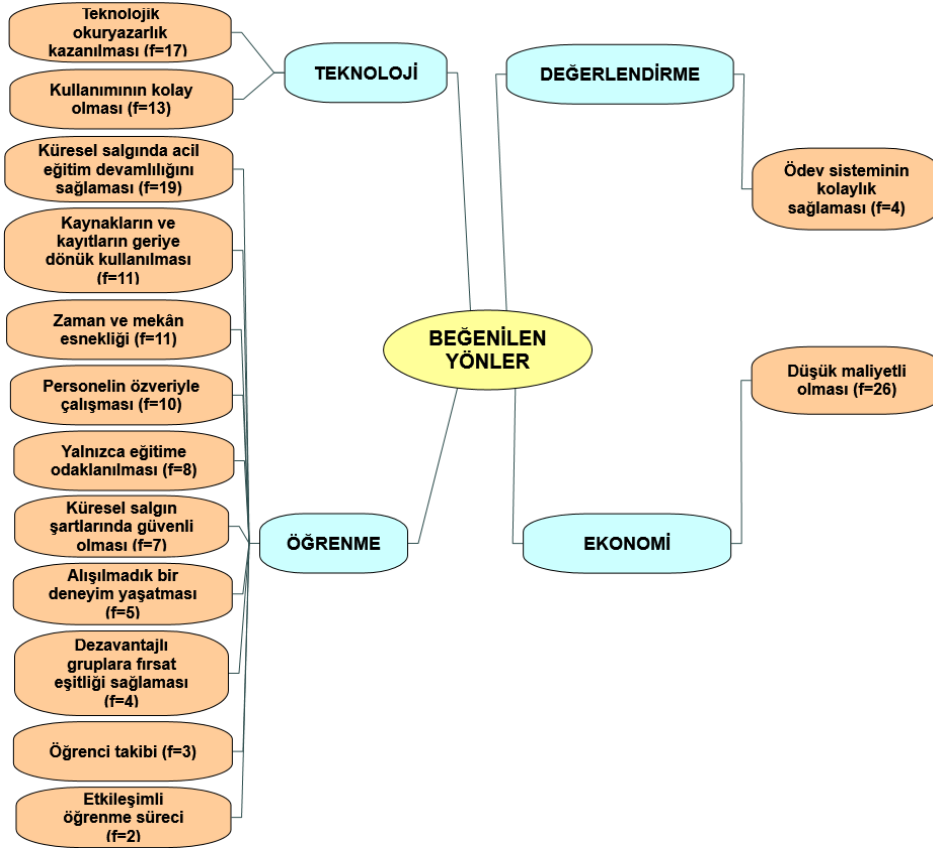
Yine güvenilirlik kapsamında, analiz sürecinde, tema ve alt temalara yönelik kategorilendirmeler yapılarak, katılımcıların görüşleri doğrudan ve özgün hâliyle sunulmuştur. Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanmıştır. Katılımcılar için K1'den K77'ye kadar kodlanmış isimleri kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırma bulguları araştırmanın alt amaçları ile paralel olacak şekilde analiz edilmiştir. Moore ve Kearsley'e (2011) göre, açık ve uzaktan öğrenme sistem yaklaşımı bakış açısıyla öğrenme, öğretme, iletişim, tasarım ve yönetim bileşenlerinden oluşmaktadır. Aynı çalışmada, açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinin kavramsal modelinin çerçevesi kapsamında iletişim bileşeninin en önemli belirleyicisi olan "teknoloji" boyutunun da yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise Moore ve Kearsley'in (2011) öngördüğü bu boyutlar uyarlanarak açık ve uzaktan öğrenmenin boyutları teknoloji, öğrenme, yönetim, ekonomi ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Bu boyutlar çerçevesinde tema ve alt temalar ortaya konmuştur.

Covid-19 Küresel Salgın Sürecinde Deneyimlenen Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Beğenilen Yönler

Covid-19 küresel salgın sürecinde deneyimlenen uzaktan eğitim uygulamalarında beğenilen yönler ile ilgili katılımcıların görüşleri ve ortaya çıkan temalar Şekil 1'de detaylandırılmıştır.



Şekil 1. Covid-19 Küresel Salgın Sürecinde Deneyimlenen Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Beğenilen Yönler

Şekil 1'de görüldüğü gibi, öğretim üyeleri teknoloji boyutunda teknolojik okuryazarlık kazanılması (f=17) ve uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımının kolay olmasını (f=13) olumlu bulmuşlardır. Öğrenme boyutunda küresel salgın sürecinde acil eğitimin devamlılığını sağlaması (f=19), kaynakların ve kayıtların geriye dönük kullanılması (f=11), zaman ve mekân esnekliği sağlaması (f=11), personelin özveriyle çalışması (f=10), yalnızca eğitime odaklanması (f=8), küresel salgın şartlarında güvenli bir öğrenme ortamı sağlaması (f=7), alışılmadık farklı bir deneyim yaşatması (f=5), dezavantajlı gruplara fırsat eşitliği sağlaması (f=4), öğrenci takibinin yapılması (f=3) ve etkileşimli bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi (f=2) beğenilen yönler olarak

sıralanmıştır. Ayrıca değerlendirme boyutunda ödev verilmesinin kolaylık sağlaması (f=4) ve ekonomik anlamda uzaktan eğitim uygulamalarının düşük maliyetli olması (f=26) da olumlu yönler olarak vurgulanmıştır. Öğretim üyelerinin küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin beğendikleri yönleri betimleyen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

K19: Uzaktan eğitim programları düşündüğümde daha kullanıcı dostu. Öğrencilerle karşılıklı soru yanıt şeklinde etkileşimde bulunabiliyoruz.

K27: Salgın sürecinde eğitimin bir şekilde devam edebilmesi önemli bir kararlı ve bence olabildiğince etkili bir şekilde başarılı.

K42: Eğitimde teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerin ve eğitimcilerin deneyimleri arttı.

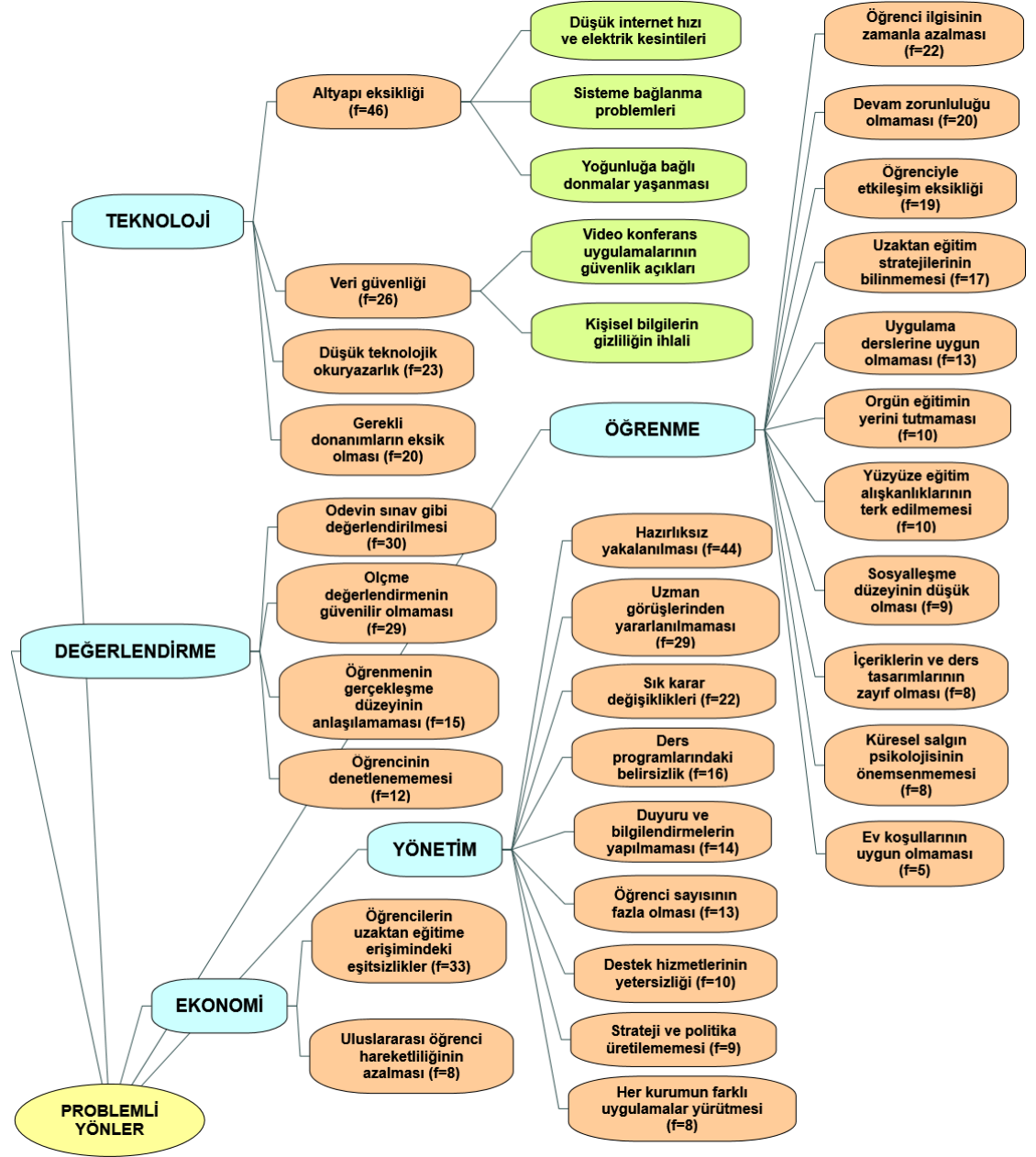
K46: Hazırlıksız yakalanılması nedeniyle hem öğrencinin hem öğretimin elemanının zorlanmasını bekliyorduk. Başta bu zorluğu hissetsek de sonrasında iki tarafında buna alıştığını gözlemledim.

K61: Hem öğrenci hem de akademisyenin evinde ve güvende olması... Yolculuk gibi zaman kaybı hayatımızdan çıktı.

Bulgular yorumlandığında, küresel salgın sürecinde öğretim üyelerinin uzaktan eğitim deneyimleri bağlamında hem öğrencilerin hem de kendilerinin sistemi kullanmayı öğrendikleri ve teknolojik olarak kendilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, salgın gibi hızlı gelişen bir süreçte uzaktan eğitimin acil devreye alınmasıyla eğitim öğretim süreçlerinden uzaklaşmadığı konusunda uzlaşılmaktadır. Küresel salgın şartlarında güvenli ve sağlıklı bir öğretim ortamı kurulduğu ve zaman-mekân esnekliği ile maliyeti düşük, kolay kullanılabilen ve etkileşimli bir süreç geçirildiği üzerinde durulmaktadır.

Covid-19 Küresel Salgın Sürecinde Deneyimlenen Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Problemler

Covid-19 küresel salgın sürecinde deneyimlenen uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili problemlerle ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar ve ortaya konan temalar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Covid-19 Küresel Salgın Sürecinde Deneyimlenen Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Problemler

Şekil 2'de görüldüğü gibi, öğretim üyeleri teknoloji boyutunda altyapı eksikliği (f=46), veri güvenliğinde yaşanan aksaklıklar (f=26), düşük teknolojik okuryazarlık (f=23) ve sistem kullanımında gerekli donanımların eksik olmasını (f=20) olumsuz bulmuşlardır. Yönetim boyutunda hazırlıksız yakalanılması (f=44), uzman görüşlerinden yararlanılmaması (f=29), sık karar değişiklikleri (f=22), ders programlarındaki belirsizlik (f=16), duyuru ve bilgilendirmelerin yapılmaması (f=14), öğrenci sayısının fazla olması (f=13), destek hizmetlerinin yetersiz olması (f=10), küresel salgına uygun strateji ve politika üretilmemesi (f=9) ve her kurumun farklı uygulamalar yürütmesi (f=8) diğer problemler olarak vurgulanmaktadır. Öğretim üyeleri ekonomi boyutunda öğrencilerin maddi yetersizliklerinden dolayı uzaktan eğitime erişimindeki eşitsizliklere (f=33) dikkat çekmiş, ayrıca uluslararası öğrenci hareketliliğinin azalmasının da (f=8) üniversiteleri ekonomik yönden zorlayacağını belirtmişlerdir. Öğrenme boyutundaki problemleri ise öğrenci ilgisinin zamanla azalması (f=22), devam zorunluluğunun olmaması (f=20), öğrenciyle etkileşimin eksikliği (f=19), uzaktan eğitim stratejilerinin bilinmemesi (f=17), uygulama derslerine uygun olmaması (f=13), örgün eğitimin yerini tutmaması (f=10), yüz yüze eğitim alışkanlıklarının terk edilmemesi (f=10), sosyalleşme düzeyinin düşük olması (f=9), içeriklerin ve ders tasarımlarının zayıf olması (f=8), küresel salgın psikolojisinin önemsenmemesi (f=8) ve ev koşullarının eğitim ortamı olarak uygun olmamasını (f=5) sıralamışlardır. Değerlendirme boyutundaki olumsuz yönleri ise ödevin sınav gibi değerlendirilmesi (f=30), ölçme değerlendirilmenin güvenilir olmaması (f=29), öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin anlaşılabilmesi (f=15) ve öğrencinin denetlenememesi (f=12) olarak ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinin salgın sürecinde deneyimledikleri uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin problemlerini gördükleri yönleri betimleyen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

K1: Öğrencilerimiz ilk haftalarda ilgi gösterdi fakat zamanla katılım çok az oldu.

K7: Daha önce neredeyse hiç olmayan uygulamalara çok hızlı şekilde adapte olmak zorunda kaldı. Ama ne altyapı ne de fiziksel olanaklar açısından hazırlıklı değildik ve üst yönetimler bunu hiç sorun etmeden bizden aynı performansı beklidiler.

K16: Öğretim üyelerinin teknolojiyi kullanmakta zorluk yaşamasından ve internet alt yapısından kaynaklı sorunlar oluşmaktadır. Ayrıca uygulama ağırlıklı bölümlerde etkin yöntemler kullanılamamaktadır.

K20: Teknik alt yapının yetersizliği nedeniyle hem öğrenci hem de öğretim elemanının sisteme giriş yapması, dersi senkron olarak anlatması sürecinde sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğrencilerin maddi yetersizlikler nedeniyle internet bağlantısının olmaması da ayrı bir sorundur.

K58: Öğrencilerin ders sürecinde gerçekten ne kadar dinledikleri ve faydalanabildiklerini görmek ve anlamak mümkün değildi. Özellikle sınıf mevcudunun zaman zaman online ortamda 80 kişinin üstüne çıktığını düşünürsek...

Bulgular yorumlandığında, İnternet hızının düşüklüğü, sisteme bağlanma problemleri, donmalar ve kesintiler gibi teknolojik altyapı problemlerinin öğretim üyelerini en çok zorlayan kısım olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, teknolojik okuryazarlık düzeyinin düşük olmasından dolayı hem öğrencilerin hem öğretim üyelerinin sistemi kullanmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Küresel salgın gibi bir sürece hazırlıksız yakalanılmasının da hem yöneticileri hem öğrencileri hem de öğretim üyelerini zorladığı görülmektedir. Ekonomik anlamda özellikle öğrencilerin büyük çoğunluğunun teknolojik araç gereçlere, İnternet bağlantısına veya diğer maddi olanaklara sahip olmamasından dolayı bu süreci verimli geçiremediği anlaşılmaktadır.

Covid-19 Küresel Salgın Sürecinde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Öneriler

Covid-19 küresel salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili katılımcıların önerileri ve oluşturulan temalar Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Covid-19 Küresel Salgın Sürecinde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Öneriler

Şekil 3'te görüldüğü gibi, öğretim üyeleri teknoloji boyutunda teknik altyapının güçlendirilmesini (f=30), teknolojik okuryazarlık düzeyinin artırılmasını (f=27), öğrencilerin teknolojik ihtiyaçlarının giderilmesini (f=26), uygulama tabanlı sistemlerin geliştirilmesini (f=23), ortak tek bir ulusal portal veya sistemin kurulmasını (f=21) ve kullanıcı dostu arayüzlerin tasarlanmasını (f=21) önermişlerdir. Öğrenme boyutunda

ders sürelerinin uygun biçimde düzenlenmesi (f=20), canlı eşzamanlı derslerin artırılması (f=14), öğrenci sayısının azaltılması (f=12), öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda bilinçlendirilmesi (f=9), belli ortak derslerin yalnızca uzaktan verilmesi (f=9), kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturulması (f=8) ve ek uzaktan çevrimiçi derslerin koyulması (f=3) önerileri sunulmuştur. Değerlendirme boyutunda çevrimiçi güvenilir sınav uygulamalarının geliştirilmesi (f=35) gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Yönetim boyutunda acil durumlara ilişkin eylem planı oluşturulması (f=15), YÖK'ün öncülük etmesi (f=15), müfredatların uzaktan eğitime uygun şekilde güncellenmesi (f=11), yasal mevzuatın güncellenmesi (f=10), planlamalara ve hazırlıklara şimdiden başlanması (f=10), alınan kararlarda akademisyenlerin ve çeşitli dallarda uzmanların sürece dâhil edilmesi (f=9), açık ders materyal havuzu oluşturulması (f=9) ve uzaktan eğitim bilim kurulu oluşturulması (f=9) şeklinde önerilerini ifade etmişlerdir. Ekonomi boyutunda ise öğretim üyelerine göre uzaktan eğitim yalnızca yüz yüze eğitim olanağı bulamayan öğrencilere yönelik olmalı (f=5), İnternet kotası sınırsız hâle getirilmeli (f=5) ve kurumlara uzaktan eğitim altyapısını güçlendirmeleri için kaynak ayrılmalıdır (f=2). Öğretim üyelerinin küresel salgın sürecinde deneyimledikleri uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin önerilerini betimleyen görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

K13: Gelecek ve olağanüstü durumlar için hazırlıkların yapılarak uygun veri bankası oluşturulması ve bazı dönemlerde öğrencilere uzaktan eğitim uygulaması en az dönemsel bazda 1 ders zorunlu olabilir. Hem öğretim üyesi hem de öğrenci ve de sistem olarak tecrübe biriktirilmiş olur.

K51: YÖK, ulusal uzaktan eğitim sistemini hemen başlatmalıdır. Kurumların her biri ayrı ayrı yüksek maliyetlere katlanmak zorunda kalmaktadır.

K55: Etkileşim olmadan yapılacak uzaktan eğitim hem eğitmen hem de öğrenci için verimli değil. Yapılmak zorunda ise sanal sınıflarda online ve etkileşimli bir sistem olmalı.

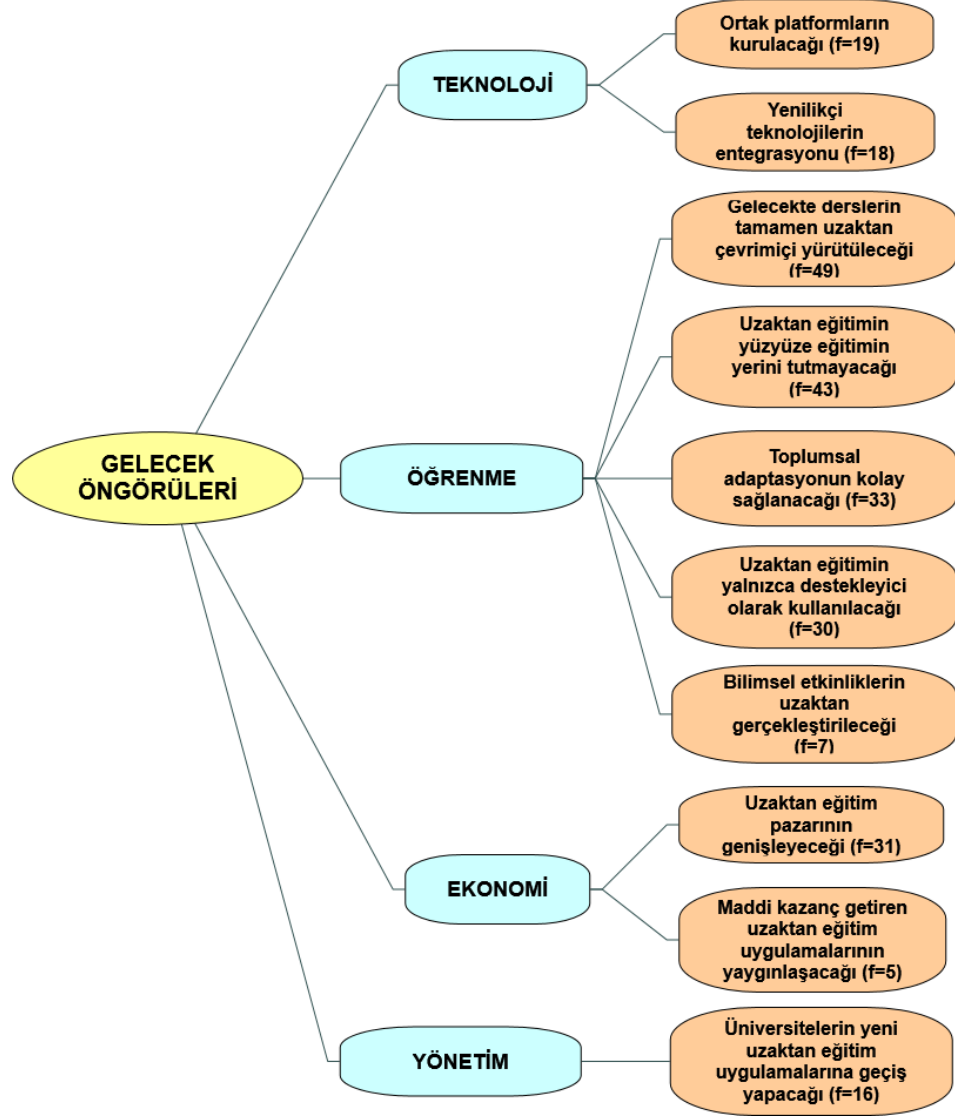
K69: Öğitmenlerin kendilerini teknoloji kullanma becerileri konusunda geliştirmesi ya da üniversitelerin eğitimlere bu konuda bir destek vermesi faydalı olacaktır.

K75: İleriki süreçlerde de benzer durumlarla karşılaşma ihtimali yüksektir. Bunun için swot analizleri, paydaş görüşleri ile ileriki durumlar için şimdiden önlem alınabilir.

Bulgular yorumlandığında, uzaktan eğitimin uygulama derslerine çok uygun olmamasından hareketle daha gelişmiş yazılımların tasarlanması gerektiği görülmektedir. Ayrıca, yerli ve ulusal sistemlerin mutlaka geliştirilmesi ve YÖK'ün öncülüğünde tek bir kurumun şemsiyesi altında daha güvenilir sistemlerin kurulması gerektiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında canlı eşzamanlı derslerdeki verimin yüksek olmasından hareketle bu derslerin sayılarının arttırılması gerektiği ifade edilebilir. Öğretim üyeleri alınan kararlarda hem kendilerinin hem de alan uzmanlarının görüşlerinin alınması gerektiğini hatta tıp öğretim üyelerinden oluşan koronavirus bilim kurulu gibi uzaktan eğitim bilim kurulunun da hayata geçirilmesini önermektedir.

Covid-19 Küresel Salgın Sürecinden Sonra Gelecekteki Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Öngörüler

Covid-19 küresel salgın sürecinden sonra gelecekteki uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili katılımcıların öngörülerini ve bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkan temalar Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Covid-19 Küresel Salgın Sürecinden Sonra Gelecekteki Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Öngörüler

Şekil 4'te görüldüğü gibi, öğretim üyeleri teknoloji boyutunda ortak platformların kurulacağını (f=19) ve yenilikçi teknolojilerin entegrasyonunun sağlanacağını (f=18) öngörmektedir. Öğrenme boyutunda bazı katılımcılar gelecekte derslerin tamamen uzaktan çevrimiçi yürütüleceğini (f=49) vurgularken, bazıları ise uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını (f=43) veya yalnızca yüz yüze eğitimi destekleyici olarak kullanılabileceğini (f=30) belirtmektedir. Ayrıca, öğrenme boyutunda teknolojiye yatkınlıktan dolayı uzaktan eğitime toplumsal adaptasyonun kolay sağlanacağı (f=33) tahmin edilmektedir. Bunun yanında bilimsel etkinliklerin de gelecekte uzaktan gerçekleştirileceği (f=7) öngörüler arasındadır. Ekonomi boyutunda ise uzaktan eğitim pazarının genişleyeceği (f=31) ve maddi kazanç getiren uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşacağı (f=5) düşünülmektedir. Yönetim boyutunda da üniversitelerin yeni uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapacağı ve yeni uzaktan çevrimiçi programlar açacağı (f=16) tahmin edilmektedir. Öğretim üyelerinin küresel salgın sürecinde deneyimledikleri uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin gelecek öngörülerini betimleyen görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

K6: Ülke bazında öğretim düzeyine göre ortak platformlar oluşturulacağını düşünüyorum. Meet, Zoom ya da üniversitenin kendi alt yapısı değil de ulusal düzeyde uygulamalar olacaktır. Bu uygulamalar da sürekli geliştirilerek daha etkili kullanıma imkân tanıyacaktır. Ama hiçbir zaman zorunda olmadıkça yüz yüze eğitime alternatif olarak düşünüleceğini zannetmiyorum.

K40: Çıktıların pozitif olmadığını ve açıköğretim sistemi gibi yöntemler hariç kullanılmayacağını düşünüyorum.

K46: Dünya çapında böyle bir ihtiyaç ortaya çıktığı için daha iyi yazılımlar olacağını düşünüyorum. Ancak bütün dersler bu şekilde olmayacağı için Sanal Gerçeklik uygulamaları ile desteklenirse daha çok başarılı olabilir.

K50: Bence bu uzaktan eğitim artık kaçınılmaz bir şey, alt yapıları ayarlayıp bu tür eğitimler verilmeye başlanmalı.

K51: Yüz yüze dersten vazgeçilmeyecek ancak destekleyici bir sistem olarak aktif kullanımı olacaktır.

Bulgular yorumlandığında, öğretim üyelerinin ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bir kısım, uzaktan çevrimiçi eğitimin gelecekte daha fazla hatta tüm derslerde uygulanacağını ifade ederken, bir diğer kısım ise bu eğitim türünün yüz yüze eğitimin yerini kesinlikle tutamayacağını ve gelecekte kullanılmayacağını ifade etmektedir. Ayrıca, gelecekte çok farklı teknolojilerin de entegrasyonu ile uzaktan eğitimin daha etkileşimli hale geleceği öngörülmektedir. Ekonomik anlamda ise maliyet bağlamında verimli bir öğretim sistemi olan uzaktan eğitimin değer kazanarak pazar payının genişleyeceği ve üniversitelerin maddi kazanç getiren programlar konusunda istekli olacağı tahmin edilmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye'deki öğretim üyelerinin Covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk alt amacı, öğretim üyelerinin deneyimlediği uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili beğendikleri yönleri belirlemektir. Buna ilişkin elde edilen sonuçlar, özellikle süreçte teknolojik okuryazarlık kazanıldığına ve küresel salgın sürecinde acil eğitimin devamlılığını sağladığına yöneliktir. Teknolojik okuryazarlığın artmasıyla ilgili olarak Kaysi (2020) tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de Covid-19 salgınının üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerini ve becerilerini arttırdığını vurgulamaktadır. Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020) ise bu süreçte öğrencilerin teknolojiyi daha aktif kullandığını ve çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarına kolayca adapte olduğunu belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde Basilaia ve Kvavadze'nin (2020) elde ettiği benzer sonuçlara göre, çevrimiçi uzaktan eğitim biçimine hızlı geçiş başarılı olmuş, bu süreçte deneyim kazanılmış ve gelecekte de kullanılmaya devam edileceği öngörülmektedir.

Öğretim üyelerinin olumlu buldukları bir diğer yön de küresel salgın şartlarında uzaktan eğitimin güvenli ve sağlıklı bir ortam olmasıdır. Sakarya ve Zahal (2020) Covid-19 küresel salgın sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği çalışmalarında evde olmanın öğrenme sürecine rahatlık kattığını vurgulamışlardır. Bu bulguyla ilişkili olarak, UNESCO (2020b), güvenlik ve sağlık başlığı altında öğrenme ortamının küresel salgından izole olmasını önermiştir. Yine, UNESCO (2020c), öğretmenlerin ve öğrencilerin sağlık, güvenlik ve refahına öncelik verilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğrenme sürecinin bu olanakları sağladığı söylenebilir.

Öğretim üyelerine göre uzaktan eğitim ortamı engelliler, mahkûmlar veya toplumdan yalıtılmış diğer dezavantajlı gruplar için fırsat eşitsizliğini gidermektedir. Commonwealth of Learning [COL] (2020) ise bu bulguya benzer olarak “Erişim ve Dâhil Etme” başlığı altında, esneklik, etkileşimlilik, evden çalışabilme ve anonimlik gibi özellikler nedeniyle engellilerin bu küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtmektedir. Yine aynı çalışmada uzaktan eğitimin en olumlu yönlerinden birinin “maliyet” olarak gösterilmesi de bu çalışmada elde edilen “düşük maliyetli olması” temasını destekler niteliktedir. Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020) Covid-19 üzerine öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği araştırmada, bu temaya benzer şekilde, uzaktan eğitimin daha az maliyetli bir eğitim olanağı sunduğuna dikkat çekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretim üyelerinin deneyimlediği uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili problemleri belirlemektir. Buna ilişkin elde edilen sonuçlar, öncelikle teknik altyapı eksikliğine işaret etmektedir. Karadağ ve Yücel (2020), gerçekleştirdikleri çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerin büyük bölümünün uzaktan eğitim altyapısına kaynak ayırmadıklarını ve bu sistemi önemsemediklerini; teknik altyapı memnuniyetinin yalnızca uzaktan eğitim merkezi ve açıköğretim fakültesi bulunan üniversitelerin öğrencilerinde yüksek olduğunu belirterek bu çalışmadaki bulguyu doğrulamaktadır. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada İnternet/bağlantı

sorunlarını en çok yaşanan problem olarak belirtmektedirler. Sakarya ve Zahal (2020) bu süreçte uzaktan eğitimde yaşanan teknik problemleri, bağlantı kesintisi, ses kesilmesi ve ses kalitesi şeklinde sıralamaktadırlar. Sever ve Özdemir (2020) ise ses kesilmesi ve İnternet erişiminin kısıtlı olması gibi teknik sorunların yaşandığını vurgulamaktadırlar. Telli ve Altun (2020) ise Covid-19 küresel salgını nedeniyle eğitim süreçlerinde dönüşüm yaşayan birçok eğitim kurumunun yüzleştiği en önemli sorunun uzaktan eğitim için teknik altyapıya sahip olunmaması ya da sahip olunsu bile bu konuda hazır bulunuşluğa sahip olunmaması şeklinde belirterek, bu çalışmadaki bulguya benzer bir görüş sunmuşlardır.

Bir diğer problem, uzaktan eğitimde verilerin güvenliğinin sağlanamaması problemidir. Zan ve Zan (2020), küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında en önemli sorunlardan birini “güvenlik” olarak vurgulamaktadır. UNESCO (2020d) küresel salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik 10 öneri adlı çalışmada bu çalışmadaki bulguyu destekler nitelikte, veri gizliliğinin ve güvenliğinin korunmasını önermektedir. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve kurumların veri güvenliğini sağlamak sağlıklı bir uzaktan eğitim ortamı için vazgeçilmez bir durum olduğundan dolayı (Adejo, Ewuzie, Usoro ve Connolly, 2018; Singh ve Ramutsheli, 2016) bu noktada daha güvenilir altyapılar kurmak gerektiği söylenebilir.

Küresel salgın sürecinde deneyimlenen uzaktan eğitim sürecinde hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin düşük teknolojik okuryazarlık düzeyine sahip olmasıyla ilgili olarak Trikoilis ve Papanastasiou (2020), birçok eğitimcinin küresel salgın döneminde uzaktan eğitimin zorluklarının nasıl çözüleceğine dair bilgi birikimine sahip olmadıklarını ifade etmektedirler. Buna benzer şekilde, Kalir ve diğerleri (2020) ise eğitimcilerin çevrimiçi uzaktan eğitimde dijital araçlara aşinalık geliştirmek gibi teknik konularda zorluklarla karşı karşıya kaldığını belirtmektedirler. Karadağ ve Yücel (2020) bu görüşlere paralel olarak küresel salgın sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde öğretme becerilerinden yoksun olduğunu ve öğretim elemanlarının önemli bir kısmının teknoloji kullanma yeterlilikleri bulunmadığını vurgulamaktadırlar. Turan ve Gürol (2020) küresel salgın döneminde çevrimiçi ders alan üniversite öğrencilerinin

stres algıları ve görüşlerini incelediği çalışmada, öğrenciler ile öğretim elemanları arasında iletişim problemleri yaşandığını ve öğretim elemanlarının çevrimiçi ders vermeye yönelik yetersizliğini problemler olarak nitelendirmişlerdir.

Turan ve Gürol (2020) ayrıca ders içeriklerinin uzaktan çevrimiçi eğitime uygun olmadığına dikkat çekmektedir. Uzaktan eğitimde ders içeriklerinin ve ders tasarımlarının zayıf olmasıyla ilgili olarak Bozkurt ve Sharma (2020), çevrimiçi ve çevrimdışı modlar aracılığıyla uzaktan eğitimin yeniden tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Böylece eğitimdeki kesintileri bertaraf etmek mümkün olabilmektedir.

Küresel salgın süreci eğitimcilerin ve öğrencilerin psikolojisinde önemli tahribatlar yaratsa da öğretim üyelerinin görüşlerine göre, salgın psikolojisi önemsenmemektedir. Turan ve Gürol (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim uygulamalarında stresli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sever ve Özdemir (2020) bunu destekler nitelikte, derslere adaptasyon konusunda öğrencilerin psikolojik problemler yaşadığını belirtmektedirler. Sakarya ve Zahal (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, tuhaf hissetme, tedirgin olma ve gergin hissetme gibi psikolojik olarak odaklanmayı engelleyen olumsuz durumlar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çetin ve Anuk (2020) küresel salgın sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, uzun süre karantinede kalma, yorgunluk, endişe ve umutsuzluk gibi psikolojik sorunların uzaktan eğitim sürecindeki paydaşları etkilediğini belirtmektedirler. Buna ilişkin olarak, UNESCO'ya (2020b) göre, eğitimcilerin psikolojik ve sosyal-duygusal refahı öncelikle ele alınmalıdır. Yine UNESCO'nun (2020d) önerilerine göre, öğretimden önce psiko-sosyal zorlukların üstesinden gelmek için çözümlere öncelik vermek gerekmektedir.

UNESCO (2020e) küresel salgın sürecinde uzaktan eğitime hazır bulunuşluğu, teknolojik hazır bulunuşluk, içerik hazır bulunuşluğu, pedagojik ve ev merkezli öğrenmeye hazır bulunuşluk ve izleme / değerlendirme hazır bulunuşluğu olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulguya göre, küresel salgın sürecinde bütün eğitim örgütleri hazırlıksız yakalanmıştır. Bu çalışmadaki bulguyu destekler

nitelikte, Karadağ ve Yücel'e (2020) göre, üniversitelerin ve fakültelerin uzaktan eğitim hazırlığının bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre, her kurum farklı uzaktan eğitim uygulamaları yürütmüş ve bu konuda bir standart sağlanamamıştır. COL'a (2020) göre, ortak faaliyetler ve iş birliği için teşvikler sunarak kurumlar arasında iş birliğini teşvik etmek gerekmektedir.

Bu çalışmada, öğretim üyeleri öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin anlaşılabilmesi konusunda uzlaşmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin ne kadar öğrendikleri konusunda yüz yüze eğitimdeki gibi dönütlerin alınmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, UNESCO (2020d) da buna paralel olarak, uzaktan eğitim kuralları geliştirilerek öğrencilerin öğrenme süreçlerinin izlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Herkesin eşit ekonomik şartlara sahip olmaması, öğrencilerin uzaktan eğitime ve teknolojiye erişiminde eşitsizlik doğurmaktadır. Bazı kırsal bölgelerde teknolojik cihazlara, yeterli İnternet altyapısına veya İnternet kotasına sahip olunmaması uzaktan eğitim sürecini sekteye uğratmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte, Kalir ve diğerlerine (2020) göre, küresel salgın, teknoloji erişimi ve çevrimiçi öğrenmeye katılımı ilişkili uzun süredir devam eden eğitimsel eşitsizlikleri şiddetlendirmiştir. Bu görüşe paralel olarak Guterres (2020) "toplumun en yoksul ve en savunmasız üyeleri, küresel salgın yüzünden en ağır darbeyi alıyor" ifadelerini kullanmıştır. Education Cannot Wait (2020) ise özellikle eğitim hakkından mahrum kalan milyonlarca kız çocuğunun, Covid-19 sırasında sağlık ve esenlik risklerine hem psiko-sosyal hem de fiziksel bağlamda daha fazla maruz kalmakta olduğunu vurgulamaktadır. Telli ve Altun (2020) tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de #evdekal sloganı ile evlerine gönderilen öğrencilerden İnternet bağlantısı imkânı olmayanlar veya okulları dışında bu imkânı erişemeyenler ile aynı şekilde dersleri takip edebilecekleri teknolojik cihazlara erişimi olmayanlar açısından çevrimiçi uzaktan eğitimleri takip etmelerinin zorlaşacağına dikkat çekmektedirler.

Araştırmanın üçüncü alt amacı, öğretim üyelerinin deneyimlediği uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili önerileri belirlemektir. Buna ilişkin elde edilen sonuçlardan biri, teknik altyapının güçlendirilmesi gerektiğidir. Benzer şekilde UNESCO (2020e), ulusal uzaktan eğitim platformlarının teknolojik kapasitelerini arttırmak gerektiğini vurgulamaktadır. COL (2020) ise Web'deki dijital kaynakların yanı sıra kurumsal kaynaklara erişim sağlamak için İnternet bant genişliğinin güçlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Uzaktan eğitim sistemlerinin etkin kullanılabilmesi için teknolojik okuryazarlık düzeyinin artırılması çok önemlidir. Atasoy, Özden ve Kara (2020) öğretim üyelerinin uzaktan çevrimiçi derslere ilişkin kullandıkları e-ders materyallerinin, sunum şekillerinin, yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin ilgisini çekmediği şeklinde bir bulguya ulaşmıştır. Bu bağlamda, UNESCO (2020d) dijital araçların kullanımı konusunda eğitimcilere destek sağlamak gerektiğini ifade ederken, Telli ve Altun (2020), öğrencilere uygun içerik hazırlamak için, e-öğrenme senaryosu hazırlama ve hazırlanan bu e-öğrenme senaryolarını pdf, doc, ppt gibi temel ofis uygulamaları veya Articulate, Captivate, iSpring gibi zengin çoklu ortam içerikleri ile tasarlama gibi temel teknolojik okuryazarlık yeterliliğine sahip olunması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretim üyelerine göre, öğrencilerin teknolojik araç gereç sorunları çözümlenerek, İnternet'e erişimlerinin sağlanması gereklidir. Öğrencilerin teknolojik ihtiyaçlarının giderilmesi bulgusunu destekler nitelikte, COL (2020), özellikle kadınlar ve düşük gelirli öğrencilerin kişisel kullanım için teknolojilere erişimleri amacıyla finansal destek programlarının sağlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Acil durumlara ilişkin bir eylem planının hazırlanması gerektiği elde edilen bulgulardan bir diğeridir. Telli ve Altun da (2020), depremler, tsunamiler, hortumlar, sel baskını, yangınlar veya Covid-19 gibi salgınlara hazırlıklı olunması ve "Acil Durum Eylem Planı" kapsamına uzaktan eğitimin öncelikli bir şekilde alınması gerektiğini ifade etmektedirler.

Müfredatların da uzaktan eğitime yönelik şekillendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Müfredatların uzaktan eğitime uygun şekilde güncellenmesi gerektiği bulgusuna paralel olarak, Zhou ve diğerleri (2020), çevrimiçi uzaktan eğitimin özelliklerini ve öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarını koordine etmek amacıyla müfredatların düzenlenmesini ve hatta salgınlarla mücadele konusunda müfredata dersler eklenmesini önermektedirler. COL (2020) benzer şekilde, teknoloji tabanlı öğrenme politikaları / stratejileri geliştirmek ve uygulamak gerektiğine dikkat çekmektedir.

Müfredatlarla birlikte yasal mevzuatın da güncellenmesi gerekmektedir. Alanyazında Basilaia ve Kvavadze (2020) bu bulguyu doğrular nitelikte, 2020 salgımından çıkarılan dersle birlikte, ülkelerin, hükümetlerin ve toplumların bugünden çok daha hazır olacağını; gelecek için yeni yasaların, yönetmeliklerin ve platformların üretileceğini vurgulamaktadır. COL (2020) ise hükümete önerisinde, uygun ulusal politikalar / çerçeveler geliştirmenin artık zorunlu olduğunu ifade etmektedir.

Küresel salgın süreci, planlamalara ve hazırlıklara şimdiden başlanması gerektiğini göstermiştir. Bozkurt ve Sharma da (2020) bu görüşü destekler nitelikte “önceden hazırlanmalı, hatalarımızdan öğrenmeli ve tarihin kendini tekrar etmesine izin vermemeliyiz” şeklinde planlamalara başlanması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri de herkese açık ders materyal havuzunun kurulması gerektiğiyle ilgilidir. Buna ilişkin, UNESCO (2020e) açık eğitim kaynaklarını ulusal müfredat ile entegre etmenin önemine vurgu yaparken, COL (2020) ise kaliteli içeriğin geliştirilmesini ve paylaşılmasını teşvik edecek bir açık eğitsel kaynak politikası benimsenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bozkurt ve Sharma (2020) ise “küresel salgın sürecinde açık eğitim uygulamalarının, açık eğitsel kaynakların, açık verilerin ve açık bilimin kazandığını gururla gördük” şeklinde açık kaynakların önemini ifade etmektedir.

Ekonomik önerilerden biri kurumlara uzaktan eğitim altyapısı için kaynak ayrılması gerektiği yönündedir. COL (2020) bu bulguya paralel görüş sunarak, ulusal bilgi iletişim teknolojileri ve bağlantı stratejilerini teşvik etmek gerektiğine dikkat çekmiştir.

Buna göre, uzaktan eğitime geçişi etkileyen en büyük zorluk, bilgisayarlara ve İnternet'e her yerde erişimin olmamasıdır. Eğitim kurumlarında teknoloji altyapısına ilişkin yatırımların artırılması ve uygun maliyetli teknolojilerin sağlanması gerektiği bu süreçte ortaya çıkan bir diğer sonuçtur.

Araştırmanın dördüncü alt amacı, öğretim üyelerinin deneyimlediği uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili gelecek öngörülerini belirlemektir. Buna ilişkin elde edilen sonuçlara göre, Türk toplumunun toplumsal adaptasyonun kolay sağlanacağı düşünülmektedir. Telli ve Altun (2020) buna benzer olarak, Türkiye'de öğrenci kitlesinin büyük bir kısmının çevrimiçi eğitime kolaylıkla adapte olacağını öngörerek, X, Y ve Z nesillerinin teknolojiye uyum ve adaptasyonlarının genç nüfusa sahip olan Türkiye'de bu geçişteki en önemli avantaj olduğunu ifade etmektedirler.

Her kurumun kendi uygulamalarını gerçekleştirme ve standart bir uzaktan eğitim uygulaması geliştirilememesinden yola çıkarak gelecekte ortak uzaktan eğitim platformlarının kurulması öngörülmektedir. Gelecekte ortak platformların kurulacağı temasına destek olarak ise Zhou ve diğerleri (2020), yerel kaynakların ve ulusal platformların kurulması ve bulut bilişim platformları üzerinde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Türkiye'de YÖK tarafından koordine edilen "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" kapsamındaki 15 üniversite ile Sakarya Üniversitesi arasında, YÖK'ün öncülüğünde ve TÜBİTAK-ULAKBİM ile iş birliği içerisinde gerçekleştirilen protokolle ortak yerli bir "Uzaktan Eğitim Platformu"nun geliştirilecek olması kurumlar arası iş birliği bağlamında bir örnek olarak gösterilebilir (YÖK, 2020d).

Bu çalışmada, küresel salgın sürecinde öğretim üyelerinin deneyimlediği uzaktan eğitim uygulamalarıyla beğenilen yönler, problemler, öneriler ve gelecek öngörülerini sıralanmıştır. Çalışmanın bulgularında öğretim üyelerinin önerileri sıralandığı için bu önerilere tekrar yer verilmeksizin, gelecek araştırmalara ışık tutacak öneriler sunulabilir. Uzaktan eğitim alan uzmanlarının görüşlerine göre küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarının nasıl daha iyi bir duruma getirilebileceği araştırılabilir. Ayrıca,

hangi uzaktan eğitim kuramlarının işe koşulması gerektiği ile ilgili kuramsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Adejo, O. W., Ewuzie, I., Usoro, A., & Connolly, T. (2018). E-Learning to m-learning: Framework for data protection and security in cloud infrastructure. *International Journal of Information Technology and Computer Science (IJITCS)*, 10(4), 1-9. doi: 10.5815/ijitcs.2018.04.01
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the covid-19 pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606496.pdf>
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve covid-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85), 36-41. <http://www.dergiayrinti.com/index.php/ayr/article/download/1353/2382> adresinden erişilmiştir.
- Atasoy, R., Özden, C., & Kara, D. N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan e-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 95-122. doi: 10.7827/TurkishStudies.44491
- Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of Covid19. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(3), 285-292. doi: 10.20448/journal.509.2020.73.285.292
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi: 10.7827/TurkishStudies.43502
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a sars-cov-2 coronavirus (covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9. doi: 10.29333/pr/7937
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. doi: 10.5281/zenodo.3778083
- Chen, E., Kaczmarek, K., & Ohyama, H. (2020). Student perceptions of distance learning strategies during covid-19. *Journal of Dental Education* (2020), 1-2. doi: 10.1002/jdd.12339
- Commonwealth of Learning [COL] (2020). *Guidelines on distance education during covid-19*. Burnaby: COL. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11599/3576>
- Creswell J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.


- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1128129> adresinden erişilmiştir.
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde küresel çapta uygulanan yükseköğretim kurumlarındaki uzaktan eğitim süreçleri hakkında durum çalışması: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98. doi: 10.33907/turkjes.721685
- Doğan, M. E. (2020). Pandemi döneminde üniversitelerin kullandıkları uzaktan eğitim sistemi altyapılarına 'uzaktan' bakış. <https://turk-internet.com/pandemi-doneminde-universitelerin-kullandiklari-uzaktan-egitim-sistemi-altyapilarina-uzaktan-bakis/> adresinden erişilmiştir.
- Duban, N., & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376. doi: 10.7827/TurkishStudies.43653
- Education Cannot Wait (2020). Covid-19 and education in emergencies. Retrieved from <https://www.educationcannotwait.org/Covid-19/>
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. London: Longman Publishing.
- Görgülü-Arı, A. & Hayır-Kanat. M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, 459-492.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1210688> adresinden erişilmiştir.
- Guterres, A. (2020). Protect our children. United Nations. Retrieved from <https://www.un.org/en/un-coronavirus-communications-team/protect-our-children>
- Hall, J., Roman, C., Jovel-Arias, C., & Young, C. (2020). Pre-service teachers examine digital equity amidst schools' covid-19 responses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 435-442. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257178>
- Kalir, J., Cantrill, C., Dean, J., & Dillon, J. (2020). Iterating the marginal syllabus: Social reading and annotation while social distancing. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 463-471. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257180>
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir

- değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192.
doi:10.2399/yod.20.730688
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2020(19), 220-241. doi: 10.29000/rumelide.752297.
- Kaysi, F. (2020). *Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi*. 5th International Scientific Research Congress (IBAD- 2020) konferansında sunulmuştur, İstanbul.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1196338> adresinden erişilmiştir.
- Kraemer, M. U., Yang, C. H., Gutierrez, B., Wu, C. H., Klein, B., Pigott, D. M., ... & Brownstein, J. S. (2020). The effect of human mobility and control measures on the Covid-19 epidemic in China. *Science*, 368(6490), 493-497. doi: 10.1126/science.abb4218
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of Covid-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- Özkoçak, V., Koç, F., & Gültekin, T. (2020). Pandemilere antropolojik bakış: Koronavirüs (Covid-19) örneği. *Turkish Studies*, 15(2), 1183-1195. doi: 10.29228/TurkishStudies.42679
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sakarya, G. & Zahal, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 795-817. doi: 10.7827/TurkishStudies.44504.
- Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Parossien, D., Matthies, J., Di Iorio, C., ... & Puddy, G. (2020). The practicum experience during covid-19--supporting initial

- teacher education student's practicum experience through a simulated classroom. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 329-339. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257190>
- Sever, M. & Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: Bir fotoses (photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1653-1679. doi: 10.33417/tsh.778615
- Singh, D., & Ramutsheli, M. P. (2016). Student data protection in a South African ODL university context: Risks, challenges and lessons from comparative jurisdictions. *Distance Education*, 37(2), 164-179. doi: 10.1080/01587919.2016.1184397
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110
- Trikoilis, D., & Papanastasiou, E. C. (2020). The potential of research for professional development in isolated settings during the covid-19 crisis and beyond. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 295-300. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257131>
- Turan, Z. & Gürol, A. (2020). Eğitimde acil bir dönüşüm: Covid-19 pandemisi döneminde çevrim içi ders alan üniversite öğrencilerinin stres algıları ve görüşleri. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 222-242. doi: 10.5152/hayef.2020.20018
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020a). Covid-19 educational disruption and response. Retrieved from <https://en.unesco.org/Covid19/educationresponse>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020b). Supporting teachers in back-to-school efforts: Guidance for policy-makers. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020c). Supporting teachers and education personnel during times of crisis. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020d). Covid-19: 10 recommendations to plan distance learning solutions. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/Covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020e). Distance learning strategies in response to Covid-19 school closures. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>

- World Health Organization [WHO] (2020). Coronavirus disease (Covid-19) pandemic. World Health Organization. Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020a). Koronavirüs (Covid-19) bilgilendirme notu. <https://Covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/02-coronavirus-bilgilendirme-notu-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020b). Basın açıklaması. <https://basin.yok.gov.tr/AciklamaBelgeleri/2020/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020c). Yök'ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme. <https://Covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx#> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020d). Yükseköğretimde dijital dönüşüm projesi tüm hızıyla devam ediyor yerli imkânlarla geliştirilen “uzaktan öğretim platformu” 15 üniversitenin hizmetine sunuldu. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitim-platformu-saglama-protokolu.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394. doi: 10.7827/TurkishStudies.44365
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the world today: taking china's practical exploration during the covid-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu* 4(2), 501-519. doi: 10.15354/bece.20.ar023

ORCID

Hakan ALTINPULLUK  <https://orcid.org/0000-0003-4701-1949>

SUMMARY

The Covid-19 outbreak started in Wuhan city of China, spreading across China and then the world, and was classified as a global pandemic by the World Health Organization in March 2020 (WHO, 2020). The global Covid-19 outbreak created an urgent need for quality online education at all educational levels (Trikoilis and Papanastasiou, 2020).

It is understood that distance education applications have become very important in the Covid-19 pandemic process and these applications will continue from now on (Dikmen and Bahçeci, 2020; Hall et al., 2020; Telli and Altun, 2020; Trikoilis and Papanastasiou, 2020). Naturally, not many studies have been published in the literature on this subject at the onset of the pandemic. However, over time, it has been observed that studies have been conducted to determine the views of undergraduate students, faculty members or teachers on distance education practices in the Covid-19 pandemic period in various contexts (Adnan and Anwar, 2020; Baber, 2020; Bakioğlu and Çevik, 2020; Chen, Kaczmarek and Ohyama, 2020; Duban and Şen, 2020; Görgülü-Arı and Hayır-Kanat, 2020; Keskin and Özer Kaya, 2020; Korkmaz and Toraman, 2020; Sever and Özdemir, 2020). It is thought that there is a need for qualitative research that try to determine faculty members' opinions based on their experiences. The aim of this study was to examine distance education applications in the Covid-19 pandemic process in Turkey according to faculty members' views. At this point, it is of great importance to examine the views of university faculty members, one of the groups that experienced distance education most actively during the pandemic period. In this context, to reach purpose of the research, positive aspects, problematic points, suggestions and future predictions about distance education applications experienced in the Covid-19 pandemic process were investigated.






To examine experiences of faculty members in the pandemic process, the study was carried out as a case study, which is one of the qualitative research designs. In this study, 77 participants filled online form voluntarily and expressed their opinions. Standardized open-ended interview form developed by the researcher was used as data collection tool. The data were analyzed by content analysis. According to findings of the study, faculty members emphasized to gain technological literacy and to use distance education systems easily as positive sides of their experiences about distance education applications in the pandemic process. In terms of learning dimension, they mentioned ensuring the continuity of emergency education in the pandemic process, using resources and records retrospectively, providing flexibility in time and space, working with devotion, focusing only on education, providing a safe learning environment in pandemic conditions, providing an unusual different experience, providing opportunity to disadvantaged groups. In addition, they also emphasized facilitating evaluation of assignment and decreasing cost of education as other positive aspects of distance education.

In terms of problems in technology dimension, participants mentioned lack of infrastructure, data security problems, low technological literacy and lack of necessary hardware in system use. In terms of management dimension, problematic points are lack of expert opinions, frequent decision changes, uncertainty in the curriculum, high number of students, inadequate support services, and the fact that each institution conducts different practices. Faculty members drew attention to inequalities in accessibility of students to distance education due to their financial deficiencies, and also stated that decrease in international student mobility will force universities

economically. In terms of problems in learning dimension, participants emphasized decrease in student interest over time, absence of attendance, lack of interaction with students, not knowing distance education strategies, not being suitable for practice lessons, not replacing formal education, low level of socialization, weak content and lesson designs. They also listed that pandemic psychology was neglected and that home conditions were not suitable for educational environment. Faculty members have suggested that technical infrastructure should be strengthened, technological literacy level should be increased, technological needs of students should be met, application-based systems should be designed, a common national portal should be developed, and user-friendly interfaces should be designed. In terms of learning dimension, suggestions are as following: To organize lessons properly, to increase live concurrent lessons, to decrease the number of students, to raise awareness of students about distance education, to give certain common courses only remotely, to create personalized learning environments and to set up additional distance online courses. In terms of economy dimension, according to faculty members' views, distance education should be directed only to students who cannot find face-to-face education, internet quota should be unlimited and resources should be allocated to institutions to strengthen distance education infrastructure.

Faculty members predict that in terms of technology dimension, common platforms will be established and integration of innovative technologies will be ensured. Moreover, it is estimated that social adaptation to distance education will be easily provided due to tendency to technology in terms of learning dimension. They also anticipated that scientific activities will be held remotely in the future. In terms of economy dimension, they thought that distance education market will expand and distance education applications that bring financial gain will become widespread. In terms of management dimension, they estimated that universities will switch to new distance education applications and open new distance online programs.

Ek-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 10.09.2020	Protokol No: 53292	Tarih: 29.09.2020
		
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Araştırma Projesi	
KONU:	Sosyal Bilimler	
BAŞLIK:	Türkiye'deki Öğretim Üyelerinin Covid-19 Pandemisi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Hakan ALTINPULLUK	
TEZ YAZARI:	-	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	
 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)		
 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)		 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)		 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)		 Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi* **

Investigation of Pre-School Teacher Candidates' Self Efficacy Beliefs in Terms of Gender Roles

Şeyma BİLGİZ ÖZTÜRK¹, Aslı BALCI², İsmail AY³

¹Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.
seyma.bilgiz@atauni.edu.tr

²Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.
asli.balci@atauni.edu.tr

³Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.
ismailay@atauni.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 26.08.2020

Yayına Kabul Tarihi: 15.01.2021

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları toplumsal cinsiyet rolleri ile mesleklerine yönelik öz yeterlik inançlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Programında öğrenim gören 670 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerini belirlemek için Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011), tarafından geliştirilen "Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği", öz yeterlik inançlarını belirlemek için Tepe ve Demir (2012), tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmenliğine yönelik öz yeterlik inancında kadınsı veya erkeksi cinsiyet rollerinin değil eşitlikçi cinsiyet rolünün önemli bir etken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

* **Alıntılama:** Bilgiz Öztürk, Ş., Balcı, A. ve Ay, İ. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerinin öz yeterlik inançları açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 91-113.

** Bu araştırma 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmen adayı, Öz yeterlik inancı, Toplumsal cinsiyet rolü

ABSTRACT

This research was conducted to examine the self-efficacy beliefs of preschool teacher candidates regarding their gender roles and professions. In this study, correlational survey model was used. The study group of this study consisted of 670 pre-service teacher candidates who are studying in the Education Faculty Pre-school Education Program at Atatürk University, Gazi University, Kafkas University and Yüzüncü Yıl University. In the study, "Gender Roles Attitude Scale" developed by Zeyneloglu and Terzioğlu (2011) to determine the gender roles of prospective teachers and "Self-efficacy beliefs scale of preschool teachers" developed by Tepe and Demir (2012) were used as data collection tools. In addition, the "Personal Information Form" prepared by the researchers was used to determine the demographic information of the teacher candidates. The analysis results showed that the equality gender role was an important factor in the self-efficacy belief towards preschool teacher, not the feminine or masculine gender roles.

Keywords: Preschool teacher candidates, Self efficacy belief, Gender role

GİRİŞ

Cinsiyet, cinsiyet rolleri ve cinsiyet kalıp yargıları kariyer seçeneklerini sınırlandıran önemli unsurlar arasındadır. Bebeğin doğumu ile başlayan geleneksel kültürel süreçler; kız çocuklarının edilgen, besleyici, duyarlı, ilgili, hassas, duygusal olma ve bu özelliklerinden dolayı hemşire, ebe, sınıf ya da okul öncesi öğretmenliği gibi meslekleri tercih etme beklentisi oluşturmaktadır. Öte yandan erkek çocukların, atılğan, kuvvetli, bağımsız, yarışmacı ve ev dışındaki etkinliklere yönelmesi istenmekte ve bu doğrultuda polis, tüccar, mühendis gibi meslek gruplarını seçmesi uygun görülmektedir (Dökmen, 2004; Özyürek, 2013; Sarı, 2011). Öğretmenler ve ebeveynler sıklıkla sergiledikleri bu tutum nedeniyle çocukları cinsiyetlerine göre mesleklere yönlendirmekte ve onların sosyalleşme süreçlerini etkileyebilmektedirler (Ramaci et al., 2017).

Kadın ve erkeklere ilişkin toplumsal cinsiyet rolleri ve mesleklere atfedilen bu temel yargıların, bireylerin statülerinde ve meslek seçimlerinde önemli bir payı olduğu görülmektedir. Bu yargılar toplumun ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyine göre zamanla değişim gösterse de hala belirli seviyede geçerliliğini korumaktadır (Selçuk ve Erdem Tuzlukaya, 2013; Tarhan, Çetin Gündüz ve Kılıç, 2014). Hackett & Betz (1995) geleneksel kadın veya erkek rollerinin bireylerin birçok mesleki alanda kendilerini

yetersiz hissetmelerine yol açtığını, erkeklerin egemen olduğu mesleklerde erkeklerin, kadınların egemen olduğu mesleklerde ise kadınların mesleki öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bandura ise (1994) güçlü bir öz yeterlik duygusu oluşturmada sosyal modellerden alınan dolaylı yaşantıların önemini vurgulamıştır. Gözlemcinin kendine yakın bulunduğu modeli gözlemlemesi ve gözlemlenen kişinin bu süreçte başarılı olması, kişinin benzer durumlarda başarılı olması için gereken öz yeterlik inancını artırırken, modellerin başarısızlıklarını gözlemlemesi, gözlemcinin öz yeterliğini azaltır ve çabalarını zayıflatır. Aynı zamanda yeteneksiz olduklarına ikna edilen kişilerin, öz yeterliklerinin de azalacağını belirtmiştir (Bandura, 1993; 1994). Dolayısıyla erkek okul öncesi öğretmeni adaylarının çevrelerindeki erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik bu önyargıları gözlemlemesi, bu mesleği yapamayacakları konusundaki düşüncelerini kuvvetlendirebilir ve mesleğe yönelik öz yeterliklerini azaltabilir (Balcı, 2015).

Yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenliğine karşı tutumun gelişmesinde cinsiyet rollerinin, cinsiyetten daha fazla öneme sahip olduğunu (Karaduman, 2011), erkek okul öncesi öğretmen adaylarının kadın adaylara göre mesleğe daha olumsuz baktıklarını (Karahana, 2003; Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012), erkek okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerinden dolayı tepkiler aldıklarını, mesleği yapıp yapamayacakları konusunda çevrelerinden sürekli olumsuz geri bildirim aldıklarını göstermiştir. Ayrıca bu durumun mesleği tercih eden veya edecek olan erkekler üzerinde toplumsal bir baskı yarattığı da belirtilmektedir (Fu & Li, 2010; Hedlin & Aberg, 2013).

Farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmada da kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu durumun sebebinin öğretmenliğin kadınlara daha uygun bir meslek olarak algılanmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlandığı görülmüştür (Aktaş ve Walter, 2005; Balcı, 2015; Başer, Günhan ve Yavuz, 2005; Bleicher, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Derman, 2007; Özdemir, 2008; Kiremit, 2006; Kurt ve Ekici, 2012; Oğuz ve Topkaya, 2008; Yavuz, 2009). Özellikle okul öncesi öğretmenliği mesleğinin

toplum tarafından çoğunlukla kadınların yapabileceği bir meslek olarak algılanması ve kadınların bu meslekte daha egemen olmalarının, erkek öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik öz yeterlik inançlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir (Balcı, 2015). Bu kalıp yargıları aşabilmek için ise ailede başlayan ve okulda devam eden başarılı bir eğitim süreci gerekmektedir. Bireyler ancak bu sürecin sonunda cinsiyet ayrımı gözetmeksizin benliklerine uygun meslek seçimleri yapabileceklerdir (Eti ve Dikici Sığırtmaç, 2012; Selçuk ve Erdem Tuzlukaya, 2013; Tarhan, Çetin Gündüz ve Kılıç, 2014).

Bell (2002) toplumsal cinsiyet rolünün bireylerin kariyerlerine ilişkin öz yeterlikleri üzerinde önemli bir değişken olduğunu açıklamıştır. Çeşitli araştırmalar, bireylerin toplumsal cinsiyet rolleri ve kariyerlerine yönelik öz yeterlik inançları arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Buchanan & Selmon, 2008; Huffman, Whetten & Huffman, 2013; Lapan & Jingleleski, 1992; Özpuat, 2016; Rath & Mishra, 2013).

Alanyazın incelendiğinde ise, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasındaki farklılıkların çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Akman, Taşkın, Özden ve Okyay 2014; Yağbasan ve Aksoy, 2016) ancak cinsiyet rolleri açısından ele alınan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür.

Oysaki okul öncesi öğretmenliği gibi cinsiyete ve cinsiyet rollerine dayalı algıların daha belirgin olduğu mesleki alanlarda toplumsal cinsiyet kalıplarından bağımsız olarak geliştirilecek öğrenme ortamlarının oluşturabilmesinin, çocukların cinsiyet eşitliği konusundaki algılarının yapılandırılmasına da yardımcı olabileceği yapılan çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir (Karabay, Aydın, Tunç ve Kanbur, 2019).

Tüm bu durumlar göz önüne alındığında bu çalışma öğretmen adaylarının sadece cinsiyetlerine odaklanmak yerine benimsedikleri rollerin neler olduğunun incelenmesi, bu rollerin varlığının mesleki öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini açıklaması açısından önemli olarak görülmektedir. Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları toplumsal cinsiyet rolleri ile mesleklerine yönelik öz yeterlik inançlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada “okul öncesi

öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri, mesleklerine yönelik öz yeterlik inançlarını anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Değişkenler arasındaki ilişkinin, varlığını veya derecesini incelemek amacı ile yapılmakta olan araştırmalar ilişkisel türde değerlendirilmektedir (Creswell, 2011). İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ile mesleklerine yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmış olup, ilişkisel tarama modeline sahiptir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi (n=583), Gazi Üniversitesi (n=488), Kafkas Üniversitesi (215) ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi (n=348) Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Programında 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 1634 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örneklem büyüklüğü ise $\alpha = .95$ 'lik güven düzeyi ve % 3'lük güven aralığı esas alınarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların verileri toplama durumlarının daha kolay olması gerekçesi ile uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, 2014) kullanılarak belirlenen bu üniversitelerden farklı sınıf derecelerinde öğrenim gören 688 gönüllü katılımcıya ulaşılmıştır. 18 öğretmen adayının doldurduğu formlarda eksik/hatalı doldurmalar tespit edildiğinden örneklem grubundan çıkarılmış ve 670 öğretmen adayı araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Örneklem grubunun cinsiyet ve sınıf düzeyindeki dağılımlarının üniversiteler açısından gösterimi Tablo 1 ve Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Üniversite ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	Atatürk Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Kafkas Üniversitesi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Toplam
1. Sınıf	100	36	2	31	169
2. Sınıf	89	18	19	29	155
3. Sınıf	99	22	22	44	187
4. Sınıf	77	18	19	45	159
Toplam	365	94	62	149	670

Tablo 1’ de araştırmaya üniversitelerin farklı sınıf derecelerinden katılan öğretmen adaylarının sayısı verilmiştir. Buna göre araştırmaya Atatürk Üniversitesinden 355, Gazi Üniversitesinden 94, Kafkas Üniversitesinden 62 ve Yüzüncü Yıl Üniversitesinden 149 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 169’u 1. sınıf, 155’i 2. sınıf, 187’si 3. sınıf ve 159’u 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 2. Araştırma Örnekleminin Üniversite ve Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı

	Atatürk Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Kafkas Üniversitesi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Toplam
Kadın	297	83	43	114	537
Erkek	68	11	19	35	133
Toplam	365	94	62	149	670

Tablo 2’ de araştırmaya katılan kadın ve erkek katılımcıların sayısının üniversitelere göre dağılım durumu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan kadın öğretmen adayı sayısı 537, erkek öğretmen adayı sayısı ise 133’ tür.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördüğü üniversite, sınıf düzeyi gibi çeşitli sosyo-demografik bilgilerin bulunduğu sorular yer almaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeği

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin genel bakış açılarını belirlemek amacı ile Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek, toplam 38 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin faktörlerin çeşitliliğini ortaya koyan bu boyutlar; “eşitlikçi cinsiyet rolü”, “kadınsı cinsiyet rolü”, “evlilikte cinsiyet rolü”, “geleneksel cinsiyet rolü” ve “erkeksi cinsiyet rolü” olarak tanımlanmaktadır.

Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .92 olup, ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı ise .80 ile .72 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38 olup, en yüksek puan ise 190 olarak açıklanmıştır. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet rollerine dair “eşitlikçi tutuma” sahip olan bireyin ölçekten yüksek puanı aldığını, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin “geleneksel tutuma” sahip bireyin ise düşük puan aldığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Elde edilen bütün bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirleme noktasında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011). Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarında ise ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Okul Öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği

Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını belirlemek için Tepe ve Demir (2012), tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Altı alt boyuta sahip olup 37 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipindedir. Bu alt boyutlar sırasıyla “öğrenme öğretme süreci”, “iletişim becerileri”, “aile katılımı”, “planlama”, “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” ve “sınıf yönetimi” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam madde korelasyon katsayısı 0.65 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.97’dir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerleri 0.91 ile 0.87 arasında değişmektedir. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmektedir ve puanların artması öz yeterlik

inançlarının arttığı anlamını taşımaktadır. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarında ise ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 5 Mart-2 Nisan 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Verileri toplama sürecine başlamadan önce ilgili üniversitelerin bölüm başkanlıklarına ulaşılarak çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve veri toplama araçlarının uygulanacağı uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Gazi, Kafkas ve Yüzüncü Yıl Üniversitelerinde veri toplama araçlarının uygulamasında yardımcı olacak öğretim elemanlarına ulaşılarak veri toplama araçları ilgili adrese posta yoluyla gönderilmiş ve veri toplama araçlarının nasıl uygulanması gerektiği hakkında bilgi verilmiştir. Atatürk Üniversitesi'nde veri toplama süreci araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması için ders bitimlerinde sınıflara girilmiş, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanarak araştırmaya katılmak isteyen gönüllü katılımcıların uygun bir sınıfa geçmeleri sağlanmıştır. Veri toplama araçlarının doldurulması için her bir katılımcıya yaklaşık 30 dakika süre verilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik ve ilkelere uygun davranılmıştır. Araştırma verileri toplanırken katılımcıların gönüllük esası dikkate alınmış, kimliklerinin gizli tutulacağı ve araştırma verilerinin araştırma dışında farklı bir amaçla kullanılmayacağı katılımcılara bildirilmiştir. Araştırmada kullanılan kaynaklara metin içerisinde ve kaynakça bölümünde usulüne uygun olarak yer verilmiştir. Ayrıca araştırma için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'ndan (tarih: 21.02.2020/sayı: 04/03) etik kurul onay belgesi alınmış ve EK1'de sunulmuştur.

Verilerin Analiz Edilmesi

Toplumsal cinsiyet rollerinin alt boyutlarının, mesleki öz yeterlik üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış olup, verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce, 12 kişiye ait verinin eksik doldurulmuş olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler analize dâhil edilmemiş

olup, kalan verilerin evrendeki normallik dağılımları incelenmiştir. Bu analiz sonucunda 6 verinin normalliği bozduğu tespit edilmiş olup, kalan 670 verinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin de normal dağılıma sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Değişkenlerin Normallik Dağılımlarının İncelenmesi

Değişkenler	N	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Eşitlikçi cinsiyet rolü	670	36.79	3.49	-1.08	.353
Kadınsı cinsiyet rolü	670	28.47	5.68	-.103	-.31
Evlilikte cinsiyet rolü	670	36.82	3.42	-1.26	1.28
Geleneksel cinsiyet rolü	670	30.66	6.16	-.423	-.40
Erkeksi cinsiyet rolü	670	25.10	4.18	-.714	-.00
Mesleki öz yeterlik	670	153.23	15.7	-.022	-.45

Tablo 3'te yer verilen normallik analizinde araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Buna bulgulara göre veri dağılımlarının normal olduğu söylenebilmektedir. Elde edilen verilere ilişkin normallik değerleri Hipotezlerin doğrulanma durumunu belirlemek amacı ile iki aşama izlenmiştir. Birinci aşamada bağımsız değişken olan toplumsal cinsiyet rolleri ile bağımlı değişken olan özyeterlik inançlarının arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı değişkenleri sürekli olması ve normal dağılması şartı ile yapılmış olup, r katsayısına ilişkin değerler; $r=.00 - .29$ düşük düzeyde, $r=.30 - .69$ orta düzeyde, $r=.70 - 1.00$ ise yüksek düzeyde ilişki şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). İkinci aşamada ise korelasyon sonucunda aralarında ilişki olduğu tespit edilen değişkenlerin, bağımlı değişkeni yordama düzeyini belirlemek amacı ile aşamalı çoklu regresyon analizi olan Stepwise tekniği aracılığı ile yapılmıştır. Bu teknikte bağımlı değişkenin açıklanmasına en fazla katkı sağlayan bağımsız değişkenler etki büyüklüklerine göre sırası ile analize dâhil edilir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ile mesleklerine yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi ve betimsel sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerinin ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi ve Betimsel Sonuçları

	Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1	Toplam Öz Yeterlik						
2	Eşitlikçi	.27**	1				
3	Kadınsı	.06		1			
4	Geleneksel	.14**			1		
5	Erkeksi	.10**				1	
6	Evlilikte Cinsiyet	.21**					1

**p<.001

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının; eşitlikçi ($r=.27$, $p<.001$) geleneksel ($r=.14$, $p<.001$), erkeksi ($r=.10$, $p<.001$) ve evliliğe dair toplumsal cinsiyet rolleri ($r=.21$, $p<.001$) ile öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olup, kadınsı ($r=.06$, $p>.001$) cinsiyet rolü ile anlamsız bir ilişki olduğu görülmektedir. Anlamsız ilişki çıkan kadınsı cinsiyet rolü bir sonraki analiz olan regresyon analizine dâhil edilmemiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerinin öz yeterlik düzeylerini yordama durumuna yönelik aşamalı çoklu regresyon yapılmıştır. Sonuçları ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Öz Yeterlik İnançlarını Yordama Durumuna İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
1.	Sabit	108.44	6.22		17.43	.001**
	Eşitlikçi	1.21	.16	.269	7.23	
2.	Sabit	101.17	7.12		14.20	.001**
	Eşitlikçi	.98	.20	.219	4.92	
	Evlilikte Cinsiyet	.42	.20	.093	2.08	

**p<.001

1. Model: $R^2=.071$, $F(1-668)=52.31$; 2. Model: $R^2=.005$, $F(2-667)=28.45$

Tablo 5 incelendiğinde, toplumsal cinsiyet rollerinin alt boyutları olan eşitlikçi ve evlilikte cinsiyet rolünün okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını anlamlı bir şekilde yordayan bu değişkenlere ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarının 1. aşamasında eşitlikçi cinsiyet rolünün öz yeterliğin % 7' sini açıkladığı, 2. aşamasında ise evlilikte cinsiyet rolünün % .05' lik bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında eşitlikçi cinsiyet rolü ve evlilikte cinsiyet rollerinin öz yeterlik inancı için anlamlı yordayıcılar olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik İnancını Yordamayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Yordamayan Değişkenler	B	t	p
Geleneksel	.004	.092	.92*
Erkeksi	-.019	-.466	.64*

*p>.005

Tablo 6 incelendiğinde, geleneksel ve erkeksi cinsiyet rollerinin öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inancını anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir (*p>.005).

Bulgular incelendiğinde, eşitlikçi cinsiyet ve evlilikte cinsiyet rolüne sahip öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının; geleneksel, erkeksi ve kadınsı cinsiyet rollerine sahip öğretmen adaylarından görece daha yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel ve eşitlikçi cinsiyet rolleri kadın ve erkeklerin toplumsal yaşama katılımlarını farklı açılardan şekillendirmektedir (Zeyneloğlu, 2008). Toplumsal cinsiyette eşitlikçi bir anlayış, fırsatların kullanımında, kaynakların ayrılmasında ve hizmetlerin edinilmesinde bireyin cinsiyeti nedeniyle ayrımcılık yapılmaması şeklinde ifade edilmektedir (Akın, 2007). Baskıcı ve kısıtlayıcı toplumsal cinsiyet rollerine sahip bireyler rolleri gereği bu durumu içselleştirerek toplumun istediği gibi davranmayı öğrenir. Ancak bu durum onların gelişimini ve başarısını

olumsuz yönde etkiler (Önder, Yalçın ve Göktaş, 2013). Özellikle kadınların egemen olarak görüldüğü okul öncesi öğretmenliği gibi mesleklerde kadınsı rolleri benimseyen bireylerin mesleklerini daha iyi yapabileceğine yönelik bir inanç bulunmaktadır. Ancak Balcı ve Küçüköğlü (2019) çağdaş öğretmen özelliklerinin, öğretmen öz yeterliğinde belirleyici bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak öz yeterlik, etki alanı rekabetçilik, bağımsızlık, saldırganlık ve atılganlık etrafında yoğunlaştığında erkeklikle güçlü bir şekilde ilişkilendirilirken; bağımlılık, duygusallık, toplumsal ve kişilerarası ilişkilere odaklanıldığında kadınlıkla güçlü bir şekilde ilişkilendirilir (Bryant & Fuqua'dan aktaran Choi, 2004). Nitekim yapılan bazı araştırmalar bu durumu doğrular niteliktedir. Özellikle erkeğe atfedilen bilimsel kariyer, teknoloji, karar verme, atılganlık gibi konularda erkeksi rolü benimseyen bireylerin öz yeterliğinin daha yüksek olduğu bazı araştırmalarda görülebilmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubuna benzer olarak üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda erkeksi cinsiyet rolünün matematik öz yeterliği (Hackett, 1985), karar verme öz yeterliği (Abdalla, 1995), genel ve alana özgü öz yeterlikle (Christie & Segrin, 1998; Robins, 1986), akademik öz yeterlik (Rose & Montemayor, 1994) ve teknoloji öz yeterliği (Huffman, Whetten & Huffman, 2013) ile pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Lapan & Jingeleski (1992), öğrencilerin öz yeterlik ve bilimsel kariyere yönelik algılarıyla atılganlığın pozitif, duygusal ifadenin ise negatif yönde ilişkili olduğunu, duygusal ifadenin kadınlar için geleneksel olmayan kariyerlere ve yüksek prestijli mesleklere yönelik isteklilikleriyle ters orantılı olduğunu belirtmiştir. Nevill & Schlecker (1988), ise kadın üniversite öğrencilerinin atılganlık ve karar vermeye yönelik öz yeterlikleriyle geleneksel olmayan mesleki faaliyetlere yönelik istekliliklerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu açıklamıştır. Dimitrovsky, Singer & Yinon (1989) ordu eğitimi alan bireylerle yaptığı araştırmada androjen ve erkeksi cinsiyet rolünü benimseyen erkek ve kadınların başarıya yönelik inançlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Siyez ve Yusupu (2015), ise erkeksi ve androjen cinsiyet rolüne sahip olan üniversite öğrencilerinin kariyer uyumluluğunun ve kariyer

iyimserliğinin kadınsı ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerinin, mesleklerine yönelik öz yeterlik inançlarını nasıl yordadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada öğretmen adaylarının eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerinin, mesleki öz yeterlik inançlarını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları beklenenin aksine kadınsı rolün değil, eşitlikçi rolün okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlikleriyle daha yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerinde, geleneksel cinsiyet anlayışından eşitlikçi cinsiyet anlayışına doğru belirgin bir değişim yaşanmaktadır (Kaya, 2016). Çünkü üniversite öğrencilerinin daha eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet rolüne sahip olmaları kariyerleri ile ilgili daha iyimser bir bakış açısına sahip olması ile ilişkilidir (Siyez ve Belkıs, 2016).

Toplumsal cinsiyet rolünün bireylerin sosyalleşme süreci, kariyer seçimleri ve kariyer gelişimlerinde önemli bir etken olduğu görülmekle beraber yapılan araştırmalar bireylerin kariyerlerine yönelik öz yeterlikleri üzerinde de önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Bell, 2002). Çünkü toplumsal cinsiyet rollerinin kısıtlayıcılığı ortadan kaldırıldığında, bireyler daha geniş bir yelpazede sosyal beceri ve yeterlilik sergileyebilirler (Rath & Mishra, 2013). Rath & Mishra'nın (2013) araştırması androjen kimliğe sahip yani hem erkek hem de kadınlığın iyi yönlerini harmanlayarak insan işlevselliği idealini edinen kadınların, kadınsı rolleri benimseyenlere göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Mueller & Dato-On (2007) cinsiyet rolü yöneliminin girişimci öz yeterlik üzerindeki etkisini incelemiş, androjen kimliğin, cinsiyete dayalı bir kimlikten daha yüksek düzeyde girişimci öz yeterlikle ilişkili olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde eşitlikçi cinsiyet rolü benimsedikçe girişimcilik eğilimi (Kaya, 2016) ve benlik saygısının da (Kaya ve Uysal, 2015) arttığı belirtilmiştir.

Buchanan & Selmon'ın (2008) ve Özpulat'ın (2016) araştırmasında da eşitlikçi cinsiyet rolünü benimseyen bireylerin öz yeterlikleri daha yüksek çıkmıştır. Choi'ye (2004) göre androjen kimliğe sahip bireylerin benlik saygıları, problem çözme becerileri ve kariyerlerine yönelik öz yeterlikleri daha yüksektir. Androjen bakış açısına sahip kadınların geleneksel cinsiyet tipli kadınlara göre daha yüksek etkililik duygusuna sahip olmaları muhtemeldir. Androjenlik, bireylerin davranış yelpazesini büyük ölçüde genişleterek çeşitli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlar (Rath & Mishra, 2013). Tzuiel'in (1984) de ifade ettiği gibi androjen özelliklerin baskın olması kişilere bilişsel esneklik kazandırarak, daha uyumlu özelliklere sahip olmalarına yardımcı olabilmektedir. Ayrıca bu kişiler yaşadıkları olumlu ya da olumsuz duyguları daha kolay bir biçimde ifade edebilmektedir.

Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenliğine yönelik öz yeterlik inancında kadınsı veya erkeksi cinsiyet rolünün değil eşitlikçi cinsiyet rolünün önemli bir etken olduğunu göstermesi bakımından ve öğretmenliğe yönelik öz yeterliği biyolojik cinsiyet değişkeni üzerinden açıklayan araştırma sonuçlarından (Adelodun & Asiru, 2015; Aktağ ve Walter, 2005; Balcı, 2015; Başer, Günhan ve Yavuz, 2005; Berkant, 2017; Bleicher, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Derman, 2007; Kiremit, 2006; Kurt ve Ekici, 2012; Oğuz ve Topkaya, 2008; Özdemir, 2008; Yavuz, 2009; Sawari & Mansor, 2013; Williams, 2014) farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu farklı bakış açısı Pajares' in (2002) belirttiği, bireylerin motivasyon ve başarı durumlarında cinsiyet farklılıklarının etkisini ölçmekten ziyade, kalıplaşmış cinsiyet rollerini ölçmenin daha etkili olabileceği görüşünü destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının eşitlikçi bakış açısına yönelik farkındalıklarını geliştirmeye yönelik müdahale programları düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarının geleneksel bakış açılarını dönüştürmeye yönelik olarak lisans programlarına “toplumsal cinsiyet” temalı seçmeli dersler eklenebilir.

- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olabilecek diğer değişkenler üzerinde farklı araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenliği dışında cinsiyet ve cinsiyet rolleri ile özdeşleşen farklı meslek gruplarında benzer araştırmalar yapılabilir.
- Tüm cinsiyet rolleri açısından en fazla öz yeterliği yordayan eşitlikçi tutumun mesleki yeterlilikler açısından başka unsurlara olan etkisi incelenebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının eşitlikçi rollere sahip olmasının farklı hangi faktörler üzerinde etkili olduğu araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdalla, I. A. (1995). Sex, sex-role self-concepts and career decision-making selfefficacy among Arab students. *Social Behavior and Personality*, 23(4), 389-401.
- Adelodun, G. A., & Asiru, A. B. (2015). Academic self-efficacy and gender as determinants of performance in english discourse writing among high achieving students in ibadan, Oyo State. *European Scientific Journal*, 11(28), 1857 – 7881.
- Akın, A. (2007). Toplumsal cinsiyet (gender) ayrımcılığı ve sağlık. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(2), 1-9.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., Okyay, O., & Cortu, F. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish pre-schools. *Education as Change*, 18(1), 21-32.
- Aktaş, I., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A., & Küçüköğlü, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1123-1140.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Başer, N., Günhan, B. C., & Yavuz G. (2005, Eylül). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Berkant, G. H. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Bleicher, R. E. (2010). Revisiting the stebi-b: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 104(8), 383-391.


- Buchanan, T., & Selmon, N. (2008). Race and gender differences in self-efficacy: Assessing the role of gender role attitudes and family background. *Sex Roles, 58*(11-12), 822-836.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, N. (2004). Sex-role group differences in specific, academic and general self-efficacy. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 138*(2), 149-159.
- Christie, V., & Segrin, C. (1998). The influence of self-efficacy and of gender on the performance of social and nonsocial tasks. *Journal of Applied Communication Research, 26*(4), 374-389.
- Creswell, J.W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). London: Pearson.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33-53.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının özyeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dimitrovsky, L., Singer, J., & Yinon, Y. (1989). Masculine and feminine traits: Their relation to suitedness for and success in training for traditionally masculine and feminine army functions. *Journal of Personality & Social Psychology, 57*(5), 839- 847.
- Dökmen, Z. (2004). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Sistem.
- Eti, İ., & Dikici Sığırtmaç, A. (2012, Mayıs). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- Fu, C., & Li, K. (2010). Learning experiences of male pre-service preschool teachers in Taiwan. *New Horizons in Education, 58*(2), 34-42.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(7), 201-221.
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology, 32*(1), 47-56.
- Hackett, G. (1995). *Self-efficacy in career choice and development*. In A. Bandura (Eds.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.


- Hackett, G., & Betz, N. E. (1995). *Self-efficacy and career choice and development*. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 249-280). Springer, Boston, MA.
- Hedlin, M., & Åberg, M. (2013). The call for more male preschool teachers: Echoed and questioned by Swedish student teachers. *Early Child Development and Care*, 183(1), 149-162.
- Hoy, W. A. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Huffman, A. H., Whetten, J., & Huffman, W. H. (2013). Using technology in higher education: The influence of gender roles on technology self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1779-1786.
- Karaduman, M. A. (2011). *Pre-service teachers' attitudes towards the profession of early childhood education in terms of sex and gender role*. (Unpublished master's thesis), University of Middle East Technical University, Ankara.
- Karabay, Ş. O., Aydın, D. G., Tunç, M., & Kanbur, B. N. (2019). The effects of social gender equality-oriented educational activities and materials on gender stereotypes of children. *International Journal of Educational Research Review*, 4(3), 275-287.
- Karahan, E. (2003). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaya, F. Ş. (2016). Üniversite öğrencilerinin girişimci öz yeterlilik düzeyleri ile toplumsal cinsiyet algısı ilişkisinin incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 1, 396-408.
- Kaya, F. Ş., & Uysal, V. (2015). Günümüzde dindarlık ve toplumsal cinsiyet rolü algıları üstüne bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 646-662.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M., & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 173-189.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2012). Sınıf yönetimi dersinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 343-354.
- Lapan, R. T., & Jingeleski, J. (1992). Circumscribing vocational aspirations in junior high school. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 81-90.

- Lyn Bell A. (2002). *A gender role-focused self-efficacy approach to an undergraduate careerdecision-making course*. (Unpublished Doctoral Dissertation) The University of Georgia, Athens.
- Mueller, S. L., & Dato-On, M.C. (2007). Gender-role orientation as a determinant of entrepreneurial self-efficacy. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 13(1), 3-20.
- Nevill, D. D., & Schlecker, D. I. (1988). The relation of self-efficacy and assertiveness to willingness to engage in traditional/nontraditional career activities. *Psychology of Women Quarterly*, 12(1), 91-98.
- Oğuz, A., & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış: Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 14, 1-20.
- Önder, Ö. R., Yalçın, A. S., & Göktaş, B. (2013). Sağlık kurumları yöneticiliği bölümü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 55-78.
- Özdemir, M. S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277-306.
- Özpulat, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeyi ile toplumsal cinsiyet algısı ilişkisi: Beyşehir örneği. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1222-1232.
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer ve psikolojik danışmanlığın kuramları. çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Ramaci, T., Pellerone, M., Ledda, C., Presti, G., Squatrito, V., & Rapisarda, V. (2017). Gender stereotypes in occupational choice: a cross-sectional study on a group of Italian adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 10, 109.
- Rath, S., & Mishra, A. (2013). Gender-role perception and employment status in the self-efficacy of women. *European Journal of Sustainable Development*, 2(3), 57-57.
- Robins, C. J. (1986). Sex role perceptions and social anxiety in opposite-sex and same-sex situations. *Sex Roles*, 14(7-8), 383-395.
- Rose, A. J., & Montemayor, R. (1994). The relationship between gender role orientation and perceived self-competency in male and female adolescents. *Sex Roles*, 31(9- 10), 579-595.
- Sarı, Ö. (2011). Toplumsal cinsiyet ve mesleki rol ilişkisi: Hemşirelik bölümünde okuyan erkek öğrenciler örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 493-504.

- Sawari, S. S., & Mansor, N. (2013). A study of student's general self-efficacy related to gender differences. *International Journal of Informative & Futuristic Research*, 1(4), 62-67.
- Selçuk, F. Ü., & Erdem Tuzlukaya, Ş. (2013). *Toplumsal cinsiyet içinde çalışma yaşamı ve kadın*. L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung, ve A. Şimşek (Ed.). Ankara: Atılım Üniversitesi.
- Siyez, D. M., & Belkis, Ö. Üniversite öğrencilerinde kariyer iyimserliği ve uyumluluğu ile toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişki. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 279-285.
- Siyez, D. M., & Yusupu, R. (2015). Üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin cinsiyet rolü değişkenine göre incelenmesi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(1), 78-88.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allynand Bacon.
- Tarhan, S., Çetin Gündüz, H., & Kılıç, Z. (2014). *Cinsiyet kalıp yargılarının aşılmasında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri*. S. Doğan (Ed.). *Benim madam curie'm eğitici el kitabı*. Ankara: MG Yapım, Ajans, Halkla İlişkiler.
- Tzuriel, D. (1984). Sex role typing and ego identity in Israeli oriental and western adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 440-457.
- Williams, J. W. (2014). Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: Students' and teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, 9(3), 75-82.
- Yağbasan, M., & Aksoy, G. (2016). Erkek anaokulu öğretmenlerine velilerin bakış açısı (Elazığ İli özelinde bir alan araştırması). *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(3), 85-113.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik alguları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Zeyneloğlu, S. (2008). Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeyneloğlu, S., & Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 409-420.

ORCID

Şeyma BİLGİZ ÖZTÜRK  <https://orcid.org/0000-0002-6506-7236>

Aslı BALCI  <https://orcid.org/0000-0003-4329-6588>

İsmail AY  <https://orcid.org/0000-0001-8364-7149>

SUMMARY**Purpose**

Gender, gender roles and gender stereotypes are among the important factors limiting career options. Traditional cultural processes are beginning to coincide with the birth of the baby and it is expected that girls will be passive, nourishing, sensitive, relevant, emotional and therefore they are expected to choose the professions like nursing, obstetrician, elementary or kindergarten teacher. Especially, pre-school teachers' profession is perceived by society as a profession that only women can do, and that women are more dominant in profession, may affect male teacher candidates' self-efficacy beliefs towards their professions. To overcome these stereotypes, a successful educational process starting at the family and continuation of this education at school are necessary. So, this research was conducted to examine the self-efficacy beliefs of preschool teacher candidates regarding their gender roles and professions.

Method

In this research, relational search model was used. The study group of this study consisted of 670 pre-service teacher candidates who are studying in the Education Faculty Pre-school Education Program at Atatürk University, Gazi University, Kafkas University and Yüzüncü Yıl University. 169 participants in the research study were freshmen. 155 were sophomores.. 187 were juniors. And 159 candidates were senior. In the study, "Gender Roles Attitude Scale" developed by Zeyneloglu and Terzioğlu (2011) to determine the gender roles of prospective teachers and "Self-Efficacy Beliefs Scale of Preschool Teachers" developed by Tepe and Demir (2012) were used as data collection tools. In addition, the "Personal Information Form" prepared by the researchers was used to determine the demographic information of the teacher candidates. In this form, there were questions in which there were various socio-demographic information such as gender of the university students, the university they are studying, and the grade level. SPSS 22 software was used to analyse the data. Before starting the analysis process, the normality distributions of the data in the universe were examined. There was no problem in this distribution. In the analyses, Pearson correlation analysis and multiple regression analysis were applied.

Findings

First, as a result of the Pearson correlation analysis of pre-school teacher candidates; it was observed that there was a positive and low-level relationship between self-efficacy beliefs and equality, traditional, masculine and marriage of gender roles. And it seems that there was a

meaningless relationship with the feminine role. This finding showed that there was a correlation between the self-efficacy beliefs and gender roles of the pre-school candidates. After multiple regression analysis were applied, equality gender roles were found to predict 7% of self-efficacy and the marriage gender roles were found to predict 0.05 % .of students.

Result and Conclusion

The analysis results showed that the equality gender role was a significant factor in the self-efficacy belief towards preschool teacher, not the feminine or masculine gender roles. The result of this research is supported by some research results conducted in the past. Although it seems that the role of gender is an important factor in individuals' socialization process, career choices and career development, research show that individuals are also an important variable on their self-efficacy towards their careers. According to same research, the fact that university students have a more equality gender role is associated with having a more optimistic view of their career. So, there is a significant change in the gender roles of university students from the traditional gender approach to the equality gender approach. And the last suggestions for the future studies were offered

EK 1.

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Arş. Gör. Şeyma BİLGİZ ÖZTÜRK, Arş. Gör. Aslı BALCI ve Dr. Öğr. Üyesi İsmail AY tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Özyeterlik İnançları Açısından İncelenmesi" isimli çalışma ile ilgili Etik Kurul onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 21.02.2020

Teslim Tarihi: 21.02.2020

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :



Bu Tez/Çalışma uygundur:

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez/Çalışma uygun değildir:
Gerekçe/Açıklama

Ortaokul Öğretmenlerinin Önerilen Sınıf-içi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri* **

Middle School Teachers' Views Regarding Level of Performing the Recommended Classroom Assessment Practices

Abdulkadir BAYGÜL¹, Serkan BULDUR²

¹Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. kadirbygl@gmail.com

²Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. serkan.buldur@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 15.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 29.03.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Alkharusi (2007) tarafından geliştirilen “Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü açısından farklılık olup olmadığını incelemektir. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama deseninin esas alındığı araştırmanın çalışma grubunu 408 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğin dil geçerliği için Türkçe ve İngilizce formdan elde edilen puanlar arasındaki ilişki için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve yapı geçerliğini belirlemek için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) esas alınmıştır. Ölçekte bulunan faktörlerin iç tutarlılık katsayılarını belirlemek amacıyla da Cronbach α iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca katılımcıların puan ortalamalarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla

* Bu çalışma “Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir ve Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (CÜBAP) tarafından EGT-076 proje numarası ile desteklenmiştir. Çalışmanın bir kısmı XX. European Conference on Social and Behavioral Sciences Kongresinde sunulmuştur.

** **Alıntılama:** Baygül, A. ve Buldur, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin önerilen sınıf-içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 115-151.

MANOVA testi kullanılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin orijinal halindeki dört faktörlü yapısı ile Türkçe form ve Türkiye popülasyonundaki yapıları uyumlu çıkmıştır. Ancak ölçeğin orijinal hâli 24 madde iken, uyarlama çalışmasında yapılan analizler sonucunda ölçeğin dört maddesi çıkarılmıştır. Ayrıca pilot veriler ışığında öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Önerilen Sınıf-içi Ölçme ve Değerlendirme Uygulaması, Ölçek uyarlama, Öğretmen, Ortaokul

ABSTRACT

The aim of this study is to adapt the "Recommended Classroom Assessment Practices Scale" developed by Alkharusi (2007) into Turkish. It was also examined whether teachers' views regarding level of performing the recommended classroom assessment practices differed in terms of gender, branch, professional seniority and graduated faculty type. The study has employed survey model and the study group was composed of 408 teachers. For the linguistic validity, the correlation between the Turkish and English forms conducted was calculated using the Pearson product-moment correlation coefficients and confirmatory factor analysis was used to determine the construct validity. In order to determine the internal consistency, coefficients of the factors were calculated using the Cronbach α value. In addition, the MANOVA test was used to determine whether the mean scores of the participants differed by demographic variables. As a result, the four-factor structure of the scale in its original form was compatible with the Turkish form. However, while the original version of the scale was 24 items, four items were removed as a result of the analyses. Also, it was found that the teachers' level of performing the recommended classroom assessment practices did not differ in terms of gender, branch, professional seniority and graduated faculty type.

Keywords: Recommended classroom assessment practices, Scale adaptation, Teacher, Middle School

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme sürecindeki etkinliklerin uygulamadaki etkililiğini belirlemek ile sisteme girdiler ve çıktılar hakkında dönüt vermek amacıyla öğrencilerden nicel ve nitel verilerin toplanması ile toplanan verilerin analizi ve yorumlanması süreci eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri kapsamında gerçekleştirilir (Cizek, 1997; McMillan ve Workman, 1998; Semerci, 2008). Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri eğitim öğretim süreçlerinin denetlenmesi amacıyla öğretmenlerin derslerinde sıklıkla yer verdikleri uygulamalardır ve bu bağlamda öğretim sürecinin önemli bir ögesi ve ayrılmaz bir parçasıdır (Başol, 2013; Linn, 1990). Öğrencilerdeki eksikliklerin

belirlenip giderilmesinde, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarının artırılması ile güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin oldukça önemli bir etkisi vardır (Dietel, Herman ve Knuth, 1991). Bu bağlamda Baykul (1986) ölçme ve değerlendirmenin başlıca amaçlarını; öğrencilerin başarı düzeyini belirlemek, programın hedef ve davranışlarını irdelemek, öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmek ve öğrenciyi uygun programa yönlendirmek olarak ifade etmiştir.

Öğretim sürecinde birçok amaca hizmet eden ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Black ve William, 1998; Brookhart ve DeVoge, 1999; Harlen, 2009). Öğrencilerin motivasyonlarını artıran ölçme ve değerlendirme uygulamaları kapsamında; öğrencilere nasıl değerlendirilecekleri ve değerlendirme görevlerinin nasıl puanlanacağı hakkında bilgiler vermek, öğrenme eksiklikleri ya da hataları aracılığıyla daha iyi nasıl öğrenebilecekleri hakkında yol göstermek, sadece sonuç odaklı değerlendirme uygulamalarından ziyade pek çok farklı değerlendirme yöntemini ve özellikle gerçek hayatla ilişkili olan otantik değerlendirme görevlerini kullanmak ve öğrencilere performansları hakkında bilgilendirici dönütler vermek gibi ilkelere uyulmalıdır (McMillan ve Workman, 1998). Bu tür ilkelere uyulduğunda süreç odaklı ölçme ve değerlendirme faaliyetleri etkili olarak kullanılmış olur. Bilindiği gibi ölçme ve değerlendirme uygulamaları genel olarak derslerde öğretmenler tarafından yürütülmekte ve her sınıfın, öğretmenin değerlendirme uygulamalarından kaynaklanan bir değerlendirme “karakteri” ya da “ortamı” oluşmaktadır (Brookhart, 2004). Bu bağlamda öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden birisi, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde uzmanlar tarafından belirlenen ilkelere uyma düzeylerine bağlıdır. Bu bağlamda Amerikan Öğretmenler Federasyonu (American Federation of Teachers [AFT]), Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi (National Council on Measurement in Education [NCME]) ve Ulusal Eğitim Derneği (National Educational Association [NEA]) (1990), öğrencilerin değerlendirme sürecinde, öğretmenlerin yetkinlikleri için bazı standartlar belirlemiştir. Bunlar; (i) öğretim hedeflerine uygun değerlendirme

yöntemlerini seçebilmek ve geliştirebilmek, (ii) değerlendirme sonuçlarını yönetmek, puanlamak ve yorumlamak, (iii) eğitimsel süreçlerde karar verilirken değerlendirme sonuçlarını kullanmak, (iv) değerlendirmeye dayalı derecelendirme yöntemleri geliştirmek, (v) değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ile paylaşmak ve son olarak etik ve uygun olmayan değerlendirme uygulamalarının farkında olmak şeklindedir (AFT, NCME, & NEA, 1990, Akt; Alkharusi, 2007).

Öğretmenlerin yukarıda bahsedilen ilkeler doğrultusunda gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamaları sonucunda, öğrenciler bu ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüş geliştirirler. Öğrenciler kendilerine verilen değerlendirme görevlerinin önemli olup olmaması, derste öğrenilenlerle uyumluluğu, gerçek hayatla ilişkili olup olmaması gibi pek çok husus hakkında görüş ve algılar geliştirirler (Dorman ve Knightley, 2006). Bu algılar önemlidir çünkü bu algıların öğrencilerin ölçme ve değerlendirme görevlerini tamamlamaya ilişkin motivasyonları üzerinde önemli bir yeri vardır (Brookhart ve Bronowicz, 2003). Bu bağlamda öğrencilerin; önemli gördükleri, derste öğrendikleri ile uyumlu olduğunu düşündükleri, günlük hayatla ilişkili olduğuna inandıkları değerlendirme görevlerini daha yüksek bir motivasyonla gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları ile ilgili bir ölçek geliştiren Cavanagh, Waldrip, Romanoski ve Dorman (2005) bu algıları beş önemli boyut altında toplamışlardır. Bu boyutlar; (i) planlanan öğrenme ile uyumlu olma, (ii) otantiklik, (iii) şeffaflık, (iv) öğrenci ile konsültasyon ve (v) öğrenci farklılıklarını dikkate alma şeklindedir. Planlanan öğrenmeyle uyumlu olma boyutu öğrencilere verilen değerlendirme görevlerinin derste öğretilenlerle yani bir diğer deyişle öğretim sürecinin amaçlarıyla uyumluluğu ile ilgilidir. Otantiklik boyutu ise değerlendirme görevlerinin günlük hayatla ilişkili olması ile alakalıdır. Üçüncü boyut olan şeffaflık boyutu öğretmenlerin öğrencilere verilen değerlendirme görevlerinin nasıl yapılması gerektiğinin ve nasıl puanlanacağına açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması ile ilgilidir. Dördüncü boyut olan öğrenci ile konsültasyon ise değerlendirme sürecinde öğrencilerin de görüş ve fikirlerinin alınarak sürece katılmaları

ile alakalıdır. Son boyut olan öğrenci farklılıklarını dikkate alma ise öğrencilerin değerlendirme görevlerini yerine getirirken eşit şansa sahip olmaları ile ilgilidir.

Özetlemek gerekirse değerlendirme görevlerinin öğrenciler tarafından olumlu algılanması ve motivasyonlarının artırılması için bu görevlerin; derslerde öğrenilenlerle uyumlu olması, günlük hayatla ilişkili olması, nasıl puanlanacağına ilişkin kriter ve standartların net şekilde belirlenmiş ve öğrencilerle paylaşılmış olması ile birlikte değerlendirme sürecinde öğrencilerin de görüş ve fikirlerinin alınması ve birden çok öğrenciye hitap edecek farklı değerlendirme görevleri içermesi gerekmektedir. Bu ilkelerin ölçme ve değerlendirme uzmanlarının belirledikleri ilkelerle de uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin Alkharusi (2007) ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili bir ölçme aracı geliştirdiği çalışmasında ölçeğinde dört boyut belirlemiştir ve bu boyutlar; değerlendirme standart ve kriteri, öğrenci katılımı, başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri ve sonuçların iletimi şeklinde sıralanmıştır. Bu boyutlardan değerlendirme standart ve kriteri boyutu Cavanagh vd. (2005)'de şeffaflık boyutuna denk gelmektedir. Diğer bir boyut olan öğrenci katılımı boyutu ise öğrenci ile konsültasyon boyutuna karşılık gelirken son boyut olan başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutu, ise planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutuna karşılık gelmektedir

Bahsedilenlerden hareketle bu çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına derslerinde ne ölçüde yer verdiklerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları” ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri belirlenmiş ve bu düzeylerin; cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla kullanılabilir bir ölçeğin ulusal alanyazına kazandırması açısından önemlidir. Çünkü ulusal alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların birçoğu; öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirlemeye (Acar, 2016; Aksu, 2013; Altınışık, 2014; Buldur ve Tatar, 2009; Belet ve Sağlam, 2015; Birgin, 2010; Bayram, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Önel vd., 2020), ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye (Alçın ve İnancıcı, 2020; Bal, 2009; Çermik, 2011; Kanathı, 2008; Önen, 2020), değerlendirme uygulamaları hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye (Belet ve Sağlam, 2015; Çakan, 2004; Duran, 2013; Ersoy, 2008; Okur, 2008; Özenç, 2013; Sağlam, 2013) ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaştıkları zorlukları belirlemeye (Adanalı, 2008; Bayram, 2012; Buldur, 2014; Birgin, 2010; Çakan, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güven ve Eski Türk, 2007; Tabak 2007; Torçuk, 2008; Yazıcı, 2012) yöneliktir. Fakat ulusal alanyazında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemede kullanılabilir bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve mezun olunan fakülte türü açısından farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Buradan hareketle, araştırmanın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirlemede kullanılacak bir ölçme aracının alanyazına kazandırılması sayesinde, ulusal alanyazına içerik olarak önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı öğretmenlerin, önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye dair bir ölçeği; Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını yürüterek ulusal alanyazına kazandırmak ve aynı zamanda öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını

gerçekleştirme düzeylerinde; cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını incelemektir. Bu genel amaç çevresinde çalışmanın araştırmanın alt amaçları;

1. Alkharusi (2007) tarafından geliştirilen “Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği (ÖÖDUÖ)” nin ortaokul öğretmenleri örnekleminde, Türkçe formunun bilimsel araştırmalar için gerekli geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini sağlayıp sağlamadığını incelemek,
2. Ölçekten elde edilen pilot çalışma verileri esas alınarak, öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerini incelemek,
3. Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinde;
 - I. Cinsiyet,
 - II. Branş,
 - III. Mesleki kıdem,
 - IV. Mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, araştırma probleminin doğası gereği nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2006).

Örneklem

Bu araştırma iki farklı örneklem grubu ile yürütülmüştür. Birinci araştırma problemi kapsamında yürütülen ÖÖDUÖ'nün Türkçeye uyarlanması çalışması kapsamında dil geçerliği için yapılan uygulamanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören 32 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliği, güvenilirliği ve madde ayırt edicilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen pilot uygulamanın örneklem grubunu da 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir ilin devlet okullarında görev yapan 408 ortaokul branş öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007) faktör analizi çalışmalarında en az 300 kişilik bir örneklemin iyi düzeyde olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda 408 kişilik örneklemin yeterli olduğuna karar verilmiştir. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1 Örneklem grubuna ait demografik bilgiler

		n	f (%)
Cinsiyet	Kadın	213	52.2
	Erkek	195	47.8
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	99	24.3
	6-10 Yıl	106	26.0
	11-15 Yıl	96	23.5
	16-20 Yıl	71	17.4
	20 Yıl ve Üstü	36	8.8
Branş	Türkçe	75	18.6
	Matematik	60	14.7
	Fen Bilimleri	68	16.7
	Sosyal Bilgiler	51	12.5
	İngilizce	49	12.0
	Din Kültürü	33	8.1
	Diğer	71	17.4
Mezun Olunan Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	307	75.2
	Diğer Fakülteler	101	24.8
	Toplam	408	100

Veri Toplama Araçları

Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği (ÖÖDUÖ)

Ölçek, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla Alkharusi (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada ÖÖDUÖ'nün 'Sonuçların İletimi', 'Değerlendirme Standart ve Kriteri', 'Öğrenci Katılımı' 'Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri' boyutları olmak üzere dört boyutu ve 24 maddelik kısmının Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçek 24 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır.

Uyarlama İşlemi

ÖÖDUÖ'nin Türkçeye uyarlama çalışmasına başlamadan önce ölçeğin yazarı H.Alkharusi'den e-posta yoluyla Türkçeye uyarlama çalışması yapabilmek için izin alınmıştır. Alınan iznin ardından ölçek uyarlama çalışması Şeker ve Gençdoğan (2006) tarafından önerilen sekiz basamağa göre yürütülmüştür.

İlk olarak ölçeğin İngilizce formu araştırmacılar ve bir uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci basamakta Türkçeye çevrilen form hakkında yurt dışı doktoralı bir fen eğitimcisinin görüşleri alınmış ve önerileri doğrultusunda taslak ölçek araştırmacılar tarafından tekrar düzenlenmiş ve Türkçe forma ilk hâli verilmiştir. Üçüncü basamakta, Türkçe form ileri düzeyde İngilizce bilen bir uzman tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Dördüncü basamakta yine ileri düzeyde İngilizce bilen bir fen eğitimi uzmanından gelen öneriler doğrultusunda çeviriler karşılaştırılarak çeviri ilk hâlini almıştır. Hazırlanan Türkçe ve İngilizce form İngilizce öğretmenliği anabilim dalında dördüncü sınıfta okuyan 32 öğrenciye birer hafta arayla ve ilk hafta İngilizce form ikinci hafta Türkçe form olacak şekilde uygulanmıştır. İngilizce ve Türkçe formlardan alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Son olarak düzenlenen ölçeğin görünüş geçerliği için iki branş öğretmeni ile iletişime geçilmiş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot çalışma için hazır olan ölçek bir ilin merkezi ilçesinde görev yapan 408 ortaokul branş (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve diğer) öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin dil geçerliği için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı esas alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için ise kültürler arası ölçek uyarlama çalışmalarında doğrudan DFA ile başlanması önerildiğinden (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010) dolayı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) esas alınmıştır. Ölçekte bulunan boyutların iç tutarlılık katsayılarını belirlemek amacıyla da Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. ÖÖDUÖ'de bulunan tüm maddelerin ölçtükleri özellik bakımından katılımcıları ayırt etmede ne derece yeterli olduğunun ve boyutların güvenilirliklerini belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca üst % 27 ve alt % 27'lik grupların ($n=110$) puanları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak belirlenmiştir.

Katılımcıların önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin alt boyutlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Son olarak katılımcıların önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri puan ortalamalarının; cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ise çoklu değişken testlerinden MANOVA esas alınmıştır. Belirlenen analizler ve kullanılan testler için alanyazında vurgulanan gerekli varsayımlar sınanmıştır. Her bir analiz için varsayım testi sonuçları bulgular başlığı altında her bir analizden önce raporlaştırılmıştır. İstatistiksel analizler için PASW 18 ve LISREL paket programlarından yararlanılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen kurallara uyulmuştur. Araştırmaya ilişkin

etik kurul izin belgesi alınmış olup bilgiler aşağıda yer almaktadır ve belge EK-1’de yer almaktadır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 15/02/2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 60263016-050.06.04-E.289787

BULGULAR

Bu başlık altında; ÖÖDUÖ’ye ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması bulguları ile öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

ÖÖDUÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgular

Dil Geçerliğine İlişkin Bulgular

İngilizce Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 32 öğrenciye Türkçe ve İngilizce olarak bir hafta ara ile uygulanan ölçekten alınan puanlar doğrultusunda hesaplanan korelasyon katsayıları ‘Sonuçların İletimi’ boyutu için .84, ‘Değerlendirme Standart ve Kriteri’ boyutu için .78, ‘Öğrenci Katılımı’ boyutu için .79, ve ‘Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri’ boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı değerleri doğrultusunda ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formunun dil açısından eşdeğerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

DFA işlemlerinde, faktör yapısının uygunluğu uyum katsayılarına göre incelenmiştir. ÖÖDUÖ’nün DFA ile hesaplanan uyum katsayıları ve ilgili alanyazında kabul edilen değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 ÖÖDUÖ’nün DFA ile hesaplanan ilk uyum indisleri

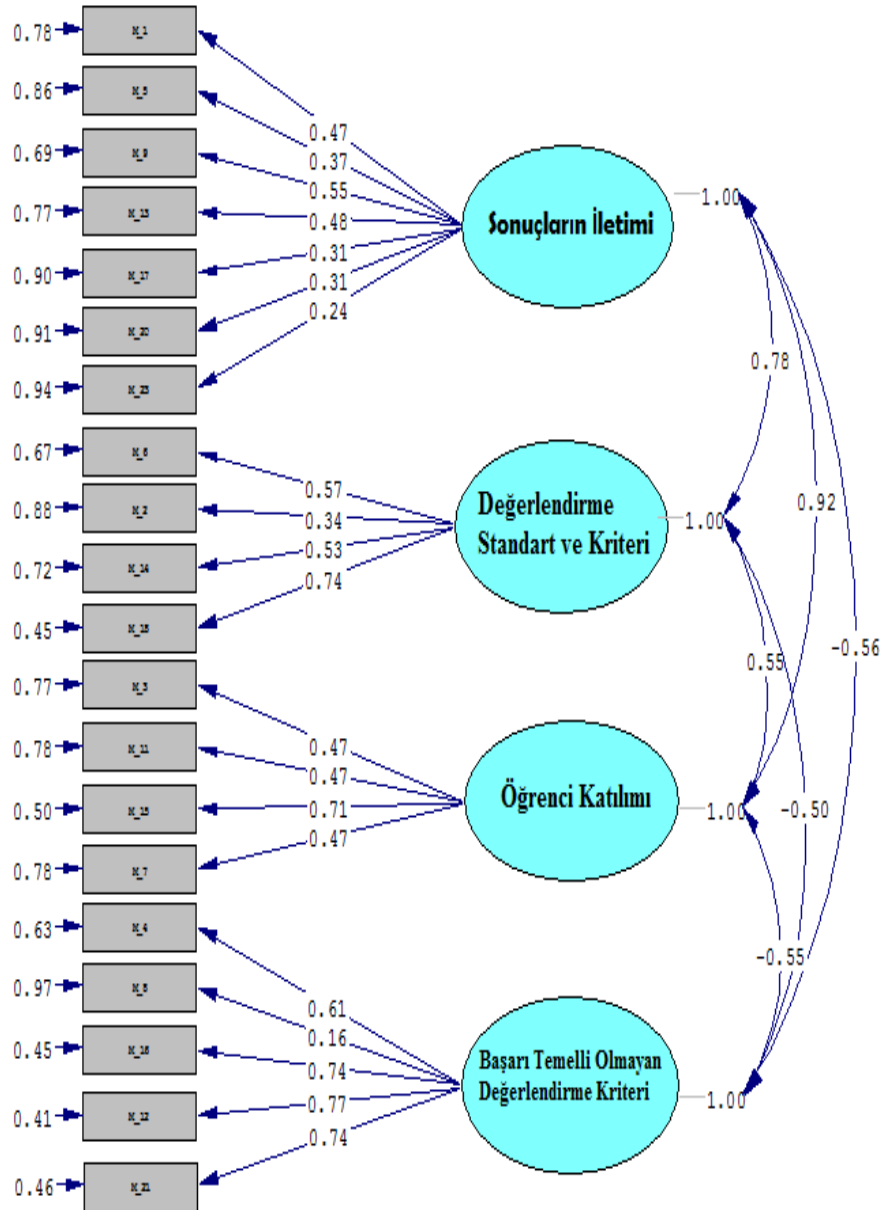
DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	Kabul Edilebilir Model Ölçütleri (Çokluk ve diğ., 2010)
Ki-Kare/Serbestlik Derecesi	χ^2/sd	680.42/246=2.76	< 5
Uygunluk İndeksi	GFI	.88	
Normlaştırılmamış Uygunluk İndeksi	NNFI	.87	
Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi	CFI	.89	$\geq .90$
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	.068	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	.066	$\leq .08$

DFA sonucunda Tablo 2'deki bulgulardan elde edilen uyum katsayıları ile alanyazında kabul edilen değerler karşılaştırıldığında uyum katsayılarının genelinin kabul edilebilir sınırın hemen altında olduğu gözlemlenmiştir. Bu aşamada *t* değerlerinin anlamlılığı ve hata varyansları da incelenmiştir. Değerler incelendiğinde üç maddenin *t* değerinin anlamlı olmamasından ve hata varyanslarının yüksek olmasından dolayı ve bununla birlikte yapılan iç tutarlılık analizinde ise bir madde iç tutarlılık katsayısını düşürmesinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Dört madde çıkarıldıktan sonra 20 madde ile DFA işlemi tekrarlanmış ve tekrarlanan DFA analizi sonucunda elde edilen uyum katsayı değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 ÖÖDUÖ'nün DFA ile hesaplanan son uyum indisleri

DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	Kabul Edilebilir Model Ölçütleri (Çokluk ve diğ., 2010)
Ki-Kare/Serbestlik Derecesi	χ^2/sd	417,77/164=2.55	< 5
Uygunluk İndeksi	GFI	.91	
Normlaştırılmamış Uygunluk İndeksi	NNFI	.91	$\geq .90$
Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi	CFI	.92	
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	.06	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	.06	$\leq .08$

Ölçekte kalan 20 madde ile DFA işlemi tekrarlanmış ve maddeler için ayrı ayrı elde edilen t değerleri incelendiğinde maddelerin hepsinin ($p < .05$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen uyum katsayıları ile alanyazında kabul edilen değerler karşılaştırıldığında uyum katsayılarının genelinde kabul edilebilir düzeyde (*GFI*, *CFI*, *NNFI*, *RMSEA*, *SRMR*, χ^2/sd) olduğu görülmektedir. Bulgular ışığında modelin verilerle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖÖDUÖ'ye ilişkin madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren yol şeması Şekil 1'de verilmiştir.



$\chi^2 = 417.77$, $df = 164$, $p\text{-value} = .0000$, $RMSEA = .06$

Şekil 1 ÖÖDUÖ'ye İlişkin Madde-Örtük Değişken ve Örtük Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Katsayıları Gösteren Yol Şeması

Güvenirlige İlişkin Bulgular

ÖÖDUÖ'nün iç tutarlılık katsayısını belirlemek için Cronbach α katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 'Sonuçların İletimi' boyutu için .54, 'Değerlendirme Standart ve Kriteri' boyutu için .62, 'Öğrenci Katılımı' boyutu için .62, ve 'Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri' boyutu için ise .74 olarak hesaplanmıştır.

Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliğine İlişkin Bulgular

ÖÖDUÖ'de bulunan tüm maddelerin ölçtükleri özellik bakımından katılımcıları ayırt etmede ne derece yeterli olduğunun ve boyutların güvenirliklerini belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca üst % 27 ve alt % 27'lik grupların ($n=110$) puanları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak belirlenmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4 ÖÖDUÖ'nün Boyutlarının Madde Toplam Korelasyonları ve Üst % 27 ve Alt % 27'lik Grupların Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem için t-testi Sonuçları

1. Boyut (Sonuçların İletimi)			2. Boyut (Değerlendirme Standart ve Kriteri)		
Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t değeri (Üst %27-Alt %27)	Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t değeri (Üst %27-Alt %27)
M1	.32	9.78*	M2	.25	8.04*
M5	.25	8.80*	M6	.44	15.03*
M9	.33	12.66*	M14	.41	16.64*
M13	.34	10.95*			
M17	.19	12.59*			
M20	.28	9.76*	M18	.51	20.12*
M23	.26	7.90*			
3. Boyut (Öğrenci Katılımı)			4. Boyut (Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri)		
Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t değeri (Üst %27-Alt %27)	Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t değeri (Üst %27-Alt %27)
M3	.38	12.88*	M4	.54	21.50*
M7	.43	23.12*	M8	.20	8.69*
M11	.35	18.49*	M12	.65	22.08*
M15	.45	16.22*	M16	.60	17.72*
			M21	.59	18.95*

n=408 n₁=n₂=110 *p<.05

Tablo 4’te yer alan bulgulara göre, üst % 27 ve alt % 27’lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak ölçeğin orijinal hâlindeki dört boyutlu yapısı ile Türkçe form ve Türkiye popülasyonundaki yapıları uyumlu çıkmıştır. Ancak ölçeğin orijinal hâli 24 madde iken uyarılama çalışması sonucunda yapılan DFA’da üç madde *t* değerlerinin anlamlı olmaması ve bir madde ise iç tutarlılık katsayısını düşürmesinden dolayı toplamda dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak ÖÖDUÖ 20 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Yedi maddelik ilk boyut “Sonuçların İletimi”, dört maddelik ikinci boyut “Değerlendirme Standart ve Kriteri”, dört maddelik üçüncü boyut “Öğrenci Katılımı” ve beş maddelik dördüncü boyut ise “Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri” olarak adlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek puan 20-100 aralığında olup, ölçekten alınan puanın artması öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular

ÖÖDUÖ’nün, sonuçların iletimi, değerlendirme standart ve kriteri, öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutlarına ilişkin katılımcılara ait bazı betimsel bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Puanlarına ait Betimsel Bilgiler

Ölçek alt kategorileri	Toplam		
	n	ort	ss
Sonuçların İletimi	408	3.57	0.43
Değerlendirme Standart ve Kriteri	408	4.38	0.53
Öğrenci Katılımı	408	3.47	0.72
Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri	408	3.33	0.87

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin ÖÖDUÖ'den aldığı puanların ortalamaları boyutlara göre sırasıyla; değerlendirme standart ve kriteri ($\bar{X} = 3.57 \pm 0.43$), sonuçların iletimi ($\bar{X} = 4.38 \pm 0.53$), öğrenci katılımı ($\bar{X} = 3.47 \pm 0.72$) ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri ($\bar{X} = 3.33 \pm 0.87$) şeklindedir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerdikleri uygulamaları gerçekleştirme düzeyleri boyutlara göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklarının anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılması planlanmıştır. Bu bağlamda ilk varsayım olan normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; normallik testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu bağlamda ilk varsayım olan normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; normallik testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir (Bursal, 2017). Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Bu analiz için sağlanması gereken diğer bir varsayım olan küresellik varsayımı ise Mauchly testi sağlanmadığı için *Mauchly's Test of Sphericity'deki epsilon (e)* değerleri ile düzeltme yapılmıştır (Can, 2019). Epsilon değerleri 0.75'den küçük olduğu için *Huynh-Feldt* düzeltmesi yapılmıştır (Leech, Barret ve Morgan, 2005. Akt; Can, 2019). Bu koşulunda sağlanmasıyla birlikte analizde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır ve test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine Yönelik Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler Arası Ölçüm Hata	350.32	407	0.86			1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
Toplam	271.59	2.45	111.05	304.42	<.001	
	363.11	995.42	0.37			
	985.02	1404,87				

1: Sonuçların İletimi **2:** Değerlendirme Standart ve Kriteri **3:** Öğrenci Katılımı
4: Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri

Tablo 6'da görüldüğü gibi tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin ÖÖDUÖ'nün boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2,45-995,42)}=304.42$; $p<.001$; Eta-Kare=.43). Hesaplanan etki büyüklüğüne göre anlamlı farklılıkların %43'ü açıklanabilmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre;

- Değerlendirme standart ve kriteri boyutu ile diğer üç boyut arasında değerlendirme standart ve kriteri boyutu lehine,
- Sonuçların iletimi boyutu ile öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutu arasında sonuçların iletimi boyutu lehine,
- Öğrenci katılımı boyutu ile başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutu arasında ise öğrenci katılımı boyutu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerinde Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi

amacıyla; normallik testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan değerler (13.82 kritik değerini aşan 8 kişi) analizden çıkartılmıştır.

Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ($p>.05$) varsayım sağlanmıştır. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =18.99, $p<.05$) sonucunda MANOVA Tablosunda, *Wilk's Lambda* yerine *Pillai's Trace* kullanılarak analize devam edilmiştir (Can, 2019). Gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Cinsiyete göre Dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Erkek			Kadın			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
Sonuçların İletimi	192	3.57	0.40	208	3.57	0.43	400	3.57	0.42
Değerlendirme Standart ve Kriteri	192	4.41	0.47	208	4.37	0.54	400	4.39	0.50
Öğrenci Katılımı Başarı Temelli Olmayan	192	3.47	0.70	208	3.48	0.72	400	3.48	0.71
Değerlendirme Kriteri	192	3.31	0.88	208	3.33	0.84	40	3.32	0.86

Tablo 7'de yer alan verilerden hareketle; katılımcıların önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının alt boyutlarına ait puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testi sonucunda cinsiyete göre önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Pillai's Trace=.003; $F(4,395)=0.297$; $p>.05$; Eta-Kare=.003).

Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerinde Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; normallik testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiş ve verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan değerler (20.52 kritik değerini aşan 2 kişi) analizden çıkartılmıştır.

Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ($p>.05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =36.48, $p>.05$) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdemlerine göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	Sonuçların İletimi			Değerlendirme Standart ve Kriteri			Öğrenci Katılımı			Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
1-5 Yıl	98	3.60	0.41	98	4.42	0.50	98	3.60	0.72	98	3.40	0.88
6-10 Yıl	105	3.56	0.41	105	4.34	0.53	105	3.43	0.71	105	3.20	0.86
11-15 Yıl	96	3.57	0.41	96	4.37	0.51	96	3.37	0.72	96	3.42	0.87
16-20 Yıl	71	3.54	0.50	71	4.36	0.54	71	3.42	0.79	71	3.28	0.86
20 Yıl ve Üstü	36	3.56	0.41	36	4.51	0.47	36	3.64	0.58	36	3.42	0.83
Toplam	406	3.57	0.43	406	4.39	0.51	406	3.47	0.72	406	3.34	0.87

Tablo 8’de yer alan verilerden hareketle, yapılan MANOVA testi sonucunda mesleki kıdeme göre önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=0.96; $F(16,1216.548)=1.05$; $p>.05$).

Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerinde Branşlar Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puanlarının branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; normallik testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiş ve verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan değerler (24.32 kritik değerini aşan 1 kişi) analizden çıkartılmıştır.

Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ($p>.05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =54.75, $p>.05$) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının branşa göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Branşa Göre Dağılımı

Branş	Sonuçların İletimi			Değerlendirme Standart ve Kriteri			Öğrenci Katılımı			Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
Türkçe	75	3.59	0.44	75	4.35	0.60	75	3.56	0.70	75	3.28	0.92
Matematik	60	3.48	0.47	60	4.33	0.50	60	3.43	0.79	60	3.39	0.84
Fen Bilimleri	68	3.57	0.43	68	4.44	0.50	68	3.37	0.69	68	3.36	0.87
Sosyal Bilgiler	51	3.63	0.43	51	4.38	0.49	51	3.63	0.70	51	3.47	0.84
İngilizce	49	3.58	0.40	49	4.26	0.56	49	3.37	0.73	49	3.37	0.78
Din Kültürü	33	3.54	0.37	33	4.49	0.40	33	3.54	0.67	33	3.18	0.89
Diğer	71	3.57	0.46	71	4.45	0.47	71	3.41	0.74	71	3.28	0.90
Toplam	407	3.56	0.43	407	4.38	0.51	407	3.47	0.72	407	3.34	0.86

Tablo 9'da yer alan verilerden hareketle, öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testi sonucunda öğretmenlerin branşlara göre önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Wilks' Lambda=0.94; $F(24,1386.178)=1.13$; $p>.05$).

Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerinde Mezun Olunan Fakülte Türleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puanlarının mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; normallik testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiş ve verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan değerler (13.82 kritik değerini aşan 8 kişi) analizden çıkartılmıştır.

Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ($p > .05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =11.26, $p > .05$) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10 Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Eğitim Fakültesi			Diğer Fakülteler			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
Sonuçların İletimi	301	3.58	0.43	99	3.57	0.39	400	3.57	0.42
Değerlendirme Standart ve Kriteri	301	4.37	0.50	99	4.45	0.50	400	4.39	0.50
Öğrenci Katılımı	301	3.48	0.71	99	3.47	0.71	400	3.48	0.71
Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri	301	3.30	0.87	99	3.39	0.82	400	3.32	0.86

Tablo 10'da yer alan verilerden hareketle, öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testi sonucunda öğretmenlerin mezun olunan fakülte türlerine göre önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Wilks' Lambda=0.99; $F(4,395)=0.702$; $p>.05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamında incelenen ilk araştırma probleminde; öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirlemek amacıyla Alkharusi (2007) tarafından geliştirilen ÖÖDUÖ'nün ortaokul öğretmenleri örnekleminde Türkçeye uyarlama ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür. Uyarlama aşamasında ölçeğin dil geçerliği, yapı geçerliği ve madde ayırt edicilik özellikleri incelenmiştir. Ölçekte bulunan boyutların iç tutarlılık katsayılarını belirlemek amacıyla da Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Sonuç olarak ölçeğin orijinal halindeki dört boyutlu yapısı ile Türkçe form ve Türkiye popülasyonundaki yapıları uyumlu çıkmıştır. Ancak ölçeğin orijinal hâli 24 madde iken uyarlama çalışması sonucunda yapılan DFA’da üç madde t değerlerinin anlamlı olmaması ve bir maddenin ise iç tutarlılık katsayısını düşürmesinden dolayı toplamda dört madde ölçekten çıkarılmıştır. ÖÖDUÖ’nün son hâli 20 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Yedi maddelik ilk boyut “Sonuçların İletimi”, dört maddelik ikinci boyut “Değerlendirme Standart ve Kriteri”, dört maddelik üçüncü boyut “Öğrenci Katılımı” ve beş maddelik dördüncü boyut ise “Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri” olarak adlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ikinci araştırma probleminde ölçek uyarlama çalışmasından elde edilen pilot veriler ışığında ÖÖDUÖ ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerdikleri uygulamaları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin; sonuçların iletimi, değerlendirme standart ve kriteri, öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan tekrarlı ölçümler için ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin uygulama düzeylerinde ÖÖDUÖ’nün boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılığın; değerlendirme standart ve kriteri boyutu ile diğer üç boyut arasında değerlendirme standart ve kriteri boyutu lehine, sonuçların iletimi boyutu ile öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutları arasında sonuçların iletimi boyutu lehine, öğrenci katılımı faktörü ile başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutu arasında ise öğrenci katılımı boyutu lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu katılımcıların önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; değerlendirme standart ve kriteri, sonuçların iletimi, öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri şeklinde olduğunu göstermektedir. Genel olarak öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu, önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını tüm boyutlarda genellikle gerçekleştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu araştırmaya benzer olarak öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerini inceleyen Alkharusi (2007) öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını orta düzeyin biraz üstünde gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Diğer taraftan bu alt probleme paralel farklı bir çalışmada, Çakan (2004), ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve bu alanda kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından kendilerini yetersiz algıladıklarını belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Aydeniz (2007), Fen Bilimleri derslerinde yenilenen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının uygulanması sürecinde yaşanan sıkıntılara neden olan profesyonel, yapısal, politik ve kültürel faktörleri incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda sosyal, kültürel ve politik etmenlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkilediği ve ayrıca en önemli sorunun öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olmasının onların ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen üçüncü araştırma probleminde ise öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin; cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Analizler sonucunda; katılımcıların önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin; cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu araştırmaya benzer olarak doğrudan öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ile cinsiyet ve mesleki kıdem arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Alkharusi (2007); öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinde cinsiyet açısından çok küçük bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Alkharusi (2007) 83 öğretmen ile gerçekleştirdiği

çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını çok az bir farkla daha çok gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmaya benzer olarak Alkharusi (2007) öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının cinsiyet açısından incelendiği benzer araştırmalarda Acar (2016) ve Altınışık (2014) Fen Bilimleri öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca McMillan vd. (2010)'de bu çalışmanın sonucuna paralel olarak öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarının cinsiyetleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bu çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmışının tespit edildiği çalışmalarda mevcuttur. Örneğin Özenç (2013) sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla alternatif teknikleri daha çok kullandıklarını belirlemiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan farklı bir çalışmada ise Kanatlı (2008) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin, mesleki kıdem açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kıdemleri açısından incelendiği çalışmalardan birinde Acar (2016) bu çalışmada elde edilen sonuca paralel olarak Fen Bilimleri öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ölçme değerlendirme uygulamalarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer sonuçların elde edildiği bir çalışmada McMillan vd. (2010) bu çalışmanın sonucuna paralel olarak öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarının mesleki kıdem açısından anlamlı olarak

farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bu sonuçtan farklı olarak Özenç (2013) ise araştırmasında ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının mesleki kıdemleri açısından farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olanlara kıyasla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha çok kullanmaktadırlar. Birgin (2010)'de çalışması sonucunda Özenç (2013)'ün çalışmasına benzer olarak öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerinin ve bu teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma bir ilin merkez ortaokullarında görev yapan 408 branş öğretmeni ile yürütülmüş ve elde edilen veriler bu grupta sınırlı kalmıştır. Her ne kadar bu örneklemin bütün ortaokul branş öğretmenlerini temsil etmesi beklenemese de çalışmaya katılan öğretmenlerin benzer öğretmen yetiştirme sistemlerinden yetişerek geldikleri ve görev yaptıkları (Millî Eğitim Bakanlığına) ortaokullarda aynı öğretim programlarını kullanıp genel olarak benzer şartlarda çalıştıkları göz önüne alındığında örnekleme yer alan katılımcıların diğer meslektaşları karakteristik ve akademik olarak benzer özelliklere sahip oldukları varsayılabilir. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının benzer gruplar için genellenebileceği söylenebilir. Fakat bu sınırlılığın üstesinden gelebilmek daha geniş örneklemler üzerinde çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin önerilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri, cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem değişkenleri ile sınırlıdır. Farklı demografik değişkenlerin ele alındığı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmada veriler bir ölçek aracılığıyla belirlenmiştir. Bu konuda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmek için farklı desenlerde araştırmalar yapılması ve özellikle farklı nitel veri toplama yöntemleri kullanılması önerilebilir.

Bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlama çalışması yapılan ÖÖDUÖ öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanlarınca önerilerin uygulamalara derslerinde ne ölçüde yer verdiklerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılabilir. Bu yolla öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarına

ilişkin farklı bir bilgi ve bakış açısı sağlanabilecektir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne derecede etkili kullandıklarını belirlemek önemlidir çünkü öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin başarı ve motivasyonları üzerinde oldukça önemlidir. Bu ölçek aracılığıyla elde edilen sonuçlar dikkate alınarak mevcut durumlar belirlenebilecek ve gerekli düzenlemeler için önlemler alınabilecektir.

KAYNAKLAR


- Acar, M. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5.sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji öğretmenlerinin uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alçın, Ö. C., ve İnancı, M. K. (2020). Müzik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 727-811.
- Alkharusi, H. (2007). *Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in Muscat science classrooms in the sultanate of Oman*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent University, USA.
- Altınışık, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aydeniz, M. (2007). *Understanding the challenges of implementing assessment reform in science classrooms. A case study of science teachers conceptions and practices of assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University, Tallahassee
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Baykul, Y. (1986). Matematik ve fen eğitimi yönünden okullarımızdaki durum *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 154 – 168.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.


- Belet, Ş. ve Sağlam, F. (2015). Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sınıf öğretmenlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 115-145.
- Birgin, O. (2010). *4 – 5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. & Bronowicz, D. L. (2003). I don't like writing. It makes my fingers hurt": Students talk about their classroom assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 221-242.
- Brookhart, S. M. & DeVoge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409–425.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429–458.
- Buldur, S. (2014). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buldur, S. & Tatar, N. (2009). Science teachers' level of using alternative assessment and their perceptions. In G. Çakmakçı & M.F. Taşar (Eds.), *Contemporary science education research: learning and assessment* (pp. 395–405). Ankara, Turkey: Pegem Akademi.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Cavanagh, R., Waldrip, B., Romanoski, J. & Dorman, J. (2005). *Measuring student perceptions of classroom assessment*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. *Handbook of Classroom Assessment*, 1-32.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2). 99–114.
- Çermik, F. (2011). *Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dietel, R. J., Herman, J. L., & Knuth, R. A. (1991). What does research say about assessment. *North Central Regional Educational Laboratory*, 1-18.
- Dorman, J. P. & Knightley, W. M. (2006). Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of assessment tasks. *Educational Studies*, 32(1), 47-58.
- Duran, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ersoy, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Güven, B. ve Eskitürk, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler*. XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt 3, Detay Yayıncılık, Ankara, 504-509.
- Harlen, W. (2009). Improving assessment of learning and for learning. *Education 3-13*, 37(3), 247-257.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Linn, R. (1990). Essentials of student assessment: from accountability to instructional aid. *Teachers College Record*, 91(3), 422-436.
- McMillan, J.H. & Workman, D.J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No., ED 453263).
- McMillan, J. H., Cohen, J., Abrams, L., Cauley, K., Pannozzo, G., & Hearn, J. (2010). *Understanding secondary teachers' formative assessment practices and their relationship to student motivation*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED507712).
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Önel, F., Dalkılıç, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T., & Kurt Birel, G. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? Bir durum çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1448-1459.
- Önen, B. (2020). *Lise yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlam, F. Ş. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. (1-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson, Boston.
- Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. sınıflar ve teknoloji ders programının öğrenme – öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi* (Muğla ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Torçuk, F. Ç. (2008). *2006-2007 eğitim öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programının “ölçme ve değerlendirme” boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi* (Muğla ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler , Enstitüsü, Muğla.
- Yazıcı, F. (2012). *İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını kullanabilme durumları: Erzurum örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

ORCID

Abdulkadir BAYGÜL  <https://orcid.org/0000-0002-9656-0116>

Serkan BULDUR  <https://orcid.org/0000-0002-9117-4764>

SUMMARY

Introduction

Assessment activities are the practices that teachers frequently include in their lessons in order to control the instructional processes. In this context, it is an important component and an integral part of the teaching process (Başol, 2013; Linn, 1990). Assessment activities have an important effect in determining and eliminating the learning deficiencies in students, increasing the motivation of students and revealing their strengths and weaknesses (Dietel, Herman & Knuth, 1991). Assessment activities that serve many purposes in the teaching process also have important effects on students' academic success and motivation (Black & William, 1998; Brookhart & DeVoge, 1999; Harlen, 2009). As it is known, assessment practices are generally carried out by teachers in lessons. In this context, each class has an assessment "character" or "environment" originating from the teacher's assessment practices (Brookhart, 2004). In this context one of the most important factors that determine the effectiveness of the assessment activities carried out is the level of teachers' compliance with the principles determined by experts of educational measurement and evaluation. In this respect, it is also important to determine the level of teachers' compliance with these principles. Based on the aforementioned information, in this study, the adaptation study of the "Recommended Classroom Assessment Practices Scale" developed by Alkharusi (2007) to Turkish was conducted. Also, middle school teachers' views regarding level of performing the recommended classroom assessment practices has been determined. Finally, it was also examined whether teachers' views regarding level of performing the recommended classroom assessment practices differed in terms of gender, branch, professional seniority, and graduated faculty type variables.

Method

The study has employed survey model and was conducted with two different study groups. The study group of the application for linguistic validity consisted of 32 fourth year students studying in the Department of English Language Teaching of a public university in the 2018-2019 academic year. The study group of the pilot application, which was carried out to determine the construct validity, reliability and item discrimination characteristics of the scale, was composed of 408 middle school branch teachers working in public schools in a province. The participants were selected via convenience sampling technique. The recommended classroom assessment practices scale was developed by Alkharusi (2007) in order to determine the extent to which teachers include assessment practices in their classes. In this study, adaptation study of four dimensions and 24 items of the scale, namely 'Communicating assessment', 'Assessment Standard and Criteria', 'Student-involved Assessment', 'Non-Achievement Based Grading Factors', were carried out. The scale, which is a five-point Likert type, consists of 24 items. In order to check the linguistic validity of the scale, the correlation between the Turkish and English forms was calculated using the Pearson product-moment correlation coefficients. Confirmatory factor analysis (CFA) was used to determine the construct validity of the scale. In order to determine the internal consistency coefficients of the factors were calculated using the Cronbach α value. Item-total correlations were calculated in order to determine the extent to which the items in the scale were adequate to differentiate the participants in terms of the properties they measured and determine the reliability of the dimensions. In addition, the significance of the difference between

the scores of the upper 27% and lower 27% groups (n = 110) was determined using the t-test for independent samples. In addition, according to the data obtained from the pilot study; Repeated measures one-way ANOVA test was used for determining whether the participants' scores differ significantly from the sub-dimensions of the scale. Finally, the average score of the participants obtained from the scale; MANOVA test was used to determine whether it differs according to gender, professional seniority, branch and the type of faculty graduated.

Results

As a result, the four-factor structure of the scale in its original form was compatible with the Turkish form. However, while the original version of the scale was 24 items, four items were removed from the scale as a result of the analyses made in the adaptation study. "Communicating assessment", the second item with four items was "Assessment Standard and Criteria", the third item with four items was "Student-involved Assessment", and the fourth item with five items was "Non-Achievement Based Grading Factors". Also, in the light of pilot data, it was determined that the average scores of teachers in all sub-dimensions of the scale were high. It was also determined that there were significant differences between the sub-dimensions of the scale. Finally, it was found that the teachers' level of performing the recommended classroom assessment practices did not differ in terms of gender, branch, professional seniority and graduated faculty type.

Ek-1. Etik Kurul İzin Belgesi



T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : 60263016-050.06.04-E.289787
Konu : Kararlar(Yrd.Doç. Dr. Serkan
BULDUR'un Dilekçesi Hk.)

19/02/2018

Sayın Yrd.Doç.Dr. Serkan BULDUR

İlgi: 24/01/2018 tarih ve E.131 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ve ekleri, Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulunca incelenmiştir. Kurulun 15/02/2018 tarih ve 2 no'lu toplantısında alınan 2 no'lu kararda; "Karar 2: Y.Doç. Dr. Serkan BULDUR'un 24/01/2018 tarih ve E.131 sayılı dilekçesinde bahsi geçen danışmanlığını yürüttüğü "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Değerlendirme Uygulamaları İle Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez projesinin etik olarak uygunluğu Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu Başkanlığı tarafından incelenmiş ve etik açıdan bir sakınca olmadığı yönünde,Rektör olurluna sunulmak üzere oybirliği ile, Karar verildi." denilmekte olup, 15/02/2018 tarihli Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurul toplantısında alınan 2 no'lu karar, Rektörlük olurluna sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

GİZLİ

Adres: Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Sivas
Telefon: 0 346 219 1010 Belgegeçer: 0 346 219 1138
e-Posta: hukuk@cumhuriyet.edu.tr Elektronik Ağ: www.cumhuriyet.edu.tr

Bilgi için: Esengül KIRMAÇ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Eğitime Yönelik Tutumları ve Girişimcilik Niyetleri*

Education Faculty Students' Attitudes towards Entrepreneurial Education and Entrepreneurial Intention

Ekmel ÇETİN¹

¹Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü. ekmel@kastamonu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 16.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 10.03.2021

ÖZ

Girişimcilik özellikle OECD tarafından “gelişmekte olan” kategorisinde yer alan ülkelerin ekonomik, refah ve sosyal istikrarında önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye’de son yıllarda teknolojinin de gelişimiyle genç girişimcilerin ve önemli girişimlerin sayısının arttığı, buna rağmen istihdam konusunda hâlâ sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. anlatım bozukluğu cümle düzeltilmeli Bu durum öğretmen yetiştirme alanında atama-iş bulma sıkıntısı şeklinde kendini göstermektedir. Bu sebeple Eğitim Fakültelerinde de girişimcilik eğitimleri verilmekte ve öğrenciler eğitim alanında ya da ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda farklı alanlarda girişimlerde bulunmaya yönlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik eğitime yönelik tutumlarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerini incelemek, öğrencilerin girişimcilik eğitime yönelik tutumlarının girişimcilik niyetlerine etkisini ölçmek ve girişimcilik eğitime yönelik tutum ve girişimcilik niyeti arasındaki kontrol değişkenlerinin rolünü incelemektir. Katılımcılar, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerdir. “Planlı Davranış Teorisi”ne göre planlanan araştırma modelinde çevrim içi anket yoluyla veri toplanmıştır. Sonuçlar girişimcilik eğitime yönelik tutumun girişimcilik niyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca ailenin girişimci olması ve dersin zorunlu ya da seçmeli olarak alınması açısından da farklılıklar görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Girişimcilik eğitimi, Girişimcilik, Girişimcilik niyeti, Öğretmen adayları ve girişimcilik.

* **Alıntılama:** Çetin, E. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Eğitime Yönelik Tutumları ve Girişimcilik Niyetleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 153-180.

ABSTRACT

Entrepreneurship plays an important role on the economic, welfare and social stability of the countries that was determined as developing countries by OECD. Although there is an increase in the number of young entrepreneurs and important entrepreneurships in Turkey, there is still employment problems especially among young graduates. This shows itself as appointing of education faculty graduates as teacher. Thus, entrepreneurship educations are given in education faculties and students are guided to become entrepreneurs based on their interests and abilities. The aim of this study is to examine the cognitive, emotional and behavioral components of the attitudes of students towards entrepreneurship education, to measure the impact of students' attitudes towards entrepreneurship education on their entrepreneurship intentions, and to examine the control variables between the entrepreneurship education and entrepreneurship intention. Participants are the students from different departments and grade levels of education faculty. Results indicate that the attitude towards entrepreneurship education has a positive impact on students' entrepreneurship intentions. Moreover, there are differentiations in terms of family background and compulsory/elective course variables.

Keywords: *Entrepreneurship education, Entrepreneurship, Entrepreneurship intention, Prospective teachers and entrepreneurship.*

GİRİŞ

Girişimcilik eğitimi ülkelerin rekabetçi ekonomisinin düzenini belirleyen en yenilikçi ve etkili güçlerden birisi olarak kabul edilir. Türkiye’de girişimcilik eğitimleri Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB) başta olmak üzere birçok kamu kurum ve kuruluşları, özel kuruluşlar, girişimcilik konusunda bir araya gelen sivil toplum kuruluşları ve yükseköğrenim kurumları tarafından verilmektedir. Girişimciliğin öğretilip öğretilmeyeceği konusundaki tartışmalar göz ardı edilerek son yıllarda yükseköğrenim kurumlarında “öğrenim alanı ayırt etmeksizin” girişimcilik eğitimlerinin verilmesine ağırlık verilmiştir. Bu derslerin temel amacı yükseköğrenim öğrencilerine disiplinler arası bir yaklaşımı kapsayan geniş bir bilgi ve beceri birikimi aşılaktır.

Türkiye’de hizmet veren çeşitli girişimci destekleme kuruluşları, melek yatırımcı organizasyonları ve devlet destekleri düşünüldüğünde girişimci ortamın mevcut koşullarda oldukça elverişli olduğu açıktır. 2016 yılından itibaren KOSGEB tarafından desteklenen girişimcilik eğitimleri, eğitim fakültelerinde de zorunlu statüde verilmeye

başlanmıştır. 2018 yılında yenilenen eğitim fakültesi programlarıyla da seçmeli ders haline dönüştürülmüş ve öğrencilerin ilgileri doğrultusunda verilmeye devam edilmektedir. Ancak öğrencilerin girişimcilik eğitimine karşı tutumlarının nasıl olduğu, bu tür eğitimlerin ne derece başarılı olabildiği konusunda yanıtlanması gereken bir sorudur. Girişimcilik eğitiminin, öğrencilerin girişimciliğe karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği çalışmalarda belirtilmektedir (Wei, Liu, ve Sha, 2019). Olumlu bir tutuma sahip olmadan bilişsel ya da bilişsel olmayan yeterlikleri elde etmek ve bunları uzun vadede sürdürmek zor olabilir (Moberg, 2014). Bu çalışmanın amacı da Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve girişimcilik dersi almış öğrencilerin tutumlarını belirlemektir. Aynı zamanda girişimcilik niyetine yönelik tutumun etkisinin ölçülmesi de amaçlanmıştır. Çalışma bulgularının özellikle eğitim fakültelerinde verilen girişimcilik eğitimleri konusunda öğretim elemanlarına ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Girişimcilik Eğitimi

Girişimcilik hem çok yönlü hem de disiplinler arası bir olgudur. Girişimci, en basit tabirle kâr ve büyüme için işletme kuran birey olarak tanımlanabilir (Smith, Hamilton ve Fabian, 2019). 18. y.y. başlarında Richard Cantillon tarafından yapılan “henüz belirginleşmemiş bir bedelle satmak üzere üretim girdilerini ve hizmetlerini bugünden satın alan ve üreten kişi” (Bernstein, 2011) tanımı ise girişimciliğin bir iş yaratmaktan daha fazlası olduğunu göstermektedir. Gelişmekte olan ülke yönetimlerinin bu tanıma uyan girişimcilerin kendi kendilerine ortaya çıkmalarını beklemek yerine onları ortaya çıkaracak eğitim ve etkinlikleri desteklemeleri gereklidir. Etkili bir girişimcilik eğitimi ile öğrencilerde girişimci bir zihniyet oluşturma bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Girişimcilik eğitiminin öğrencilerin kariyer ve gelecek kararlarını etkileyecek temel faktörlerden biri olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Wei vd., 2019; Franke ve Luthje, 2004; Fayolle, 2013). Yükseköğretimde girişimciliğin ve girişimcilik yaklaşımlarının tanıtılması öğrencilerin girişimciliğe yönelik algılarını etkileyebilir (Kassean, Vanevenhoven, Liguori & Winkel, 2015). Bununla birlikte girişimcilik eğitiminin hızlı ekonomik büyüme ve bunun için olumlu bir ortam oluşturulması

açısından da önemli olduğu kabul edilmektedir (Warnecke, 2013). Girişimcilik; ürünleri, kurumları ve dolayısıyla insanların hayatını doğrudan etkilediği için (Green, 2010), girişimcilik eğitiminin ülkeler tarafından önemi anlaşılmakta ve bu alana yönelik eğitim faaliyetleri de arttırılmaktadır. Finkle ve Deeds (2001), 2000’li yıllar itibariyle alan ayırt etmeksizin üniversitelerde girişimcilik eğitimlerinin oldukça arttığını belirtmektedirler. 2020 itibariyle Türkiye’de üniversitelerin önlisans ve lisans programlarında girişimcilik derslerinin neredeyse her alanda verildiği görülmektedir.

Girişimcilik Eğitime Yönelik Tutum

Tutum, kişinin bir nesneye, fikre ya da kuruma yönelik genel eğilimini temsil eden görüş olarak tanımlanabilir. Tutumlar çeşitli durumlara yönelik tepki vermenin alışkanlık kazanılmış yollarıdır. Tutumlar olumlu ya da olumsuz olabildiği gibi pasif ya da etkin de olabilir. Girişimcilik bağlamında ise tutum, kişinin girişimci davranışı ve neden-sonuçlarını ne derece yararlı eş anlamlı kelimeler olduğu için biri tercih edilmeli ve olumlu olarak algıladığı şeklinde tanımlanmıştır (Ajzen, 2002). Girişimci tutum için başarı ihtiyacı, davranış üzerinde kişisel kontrol, yenilikçilik ve özsaygı olmak üzere dört boyut belirlenmiştir (Fenech, Baguant ve Ivanov, 2019). Bireylerin girişimci davranışa yönelik genel tavrını oluşturan bu boyutların her biri, bileşenleri olan duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yönlerden ölçülmüşlerdir.

Bilişsel bileşen, öğrencilerin bir nesne (Girişimcilik Eğitimi) hakkındaki inançları, düşünceleri ve bilgilerinden oluşur. İnançlar bireyin bir şey hakkında sahip olduğu ayrıntılı düşüncelerdir ve o nesne hakkındaki bilgi ve değerlendirmelerini yansıtırlar (Duell ve Schommer-Aikins, 2001). İncanın doğru ya da yanlış olması, gerçek ya da sahte olması gibi durumlar söz konusu değildir, önemli olan belirtilen nesne hakkında incanın var olmasıdır. Birey bir topluluk içinde büyüdüğünde ya da bir grupta ilişkilendirildiğinde inançları oluşur. Her birey toplumdaki etkileşimlerine göre inançları öğrenir ve formüle eder. İnançlar çoğunlukla bireyin sosyal çevresinden (aile, arkadaş vs.) etkilenir. Buna bağlı olarak bir öğrencinin de girişimcilik dersine olan inancı, zaman geçtikçe bu tutumun olumlu bir bileşenini geliştirmesine yardımcı olabilir.

Hislerle ilgili olan duyuşsal bileşen, öğrencilerin girişimcilik eğitimine duydukları duygusal tepki ve hislerdir. Girişimciliğin algılanan arzu edilirliliği ve eğitimi sezgisel düşünme yoluyla oluşturulabilir (Cavazos-Arroyo, Puente-Diaz ve Agarwal, 2017). Bu durum, girişimciliğin algılanan değerinin etkili bir tutumsal yargılama yoluyla inşa edildiği anlamına gelir. “Girişimcilik eğitimini seviyorum” ya da “Girişimcilik eğitimini sevmiyorum” ifadesi girişimcilik eğitime yönelik duygusal değerlendirmenin ifadesidir. Kişilerin kendilerine özgü motivasyonları, kişilikleri, geçmiş deneyimleri, sosyal çevreleri ve fiziksel koşulları nedeniyle aynı duygu ve hisleri farklı değerlendirdikleri görülmüştür (Cavazos-Arroyo vd., 2017). Bu durum öğrencilerin girişimcilik eğitime karşı olumlu duygular besleyebildikleri gibi olumsuz değerlendirmeler de yapabileceklerini gösterir.

Davranışsal bileşen girişimcilik eğitime yönelik beklenen tepkileri ve öğrencilerin davranışsal niyetlerini amaçlar, hedefler ve istekler şeklinde yansıtır. Örneğin, mezuniyetten önce veya sonra girişimci olmayı planlayan bir öğrenci girişimciliğe ve onun eğitimine katılma ve bu konuya ilgi duymaya yönelik davranışlar geliştirebilir.

Girişimcilik Niyeti

Bireyin girişimcilik niyeti, girişimci davranışlarını tahmin etmek için temel ve gerekli değişkendir. Girişimcilik niyetinin tam bir tanımı olmamakla birlikte bazı araştırmacılar tarafından kariyer yönelimi (Valencia-Arias, Montaya ve Montaya, 2018) ya da yeni ortaya çıkan girişimciler (Şahin, Karadağ ve Tuncer, 2019) gibi kavramlarla tanımlanmıştır. Peng, Lu ve Kang (2013) girişimcilik niyetini, girişimcilik seçimlerini etkilemek için arzu, istek ve umut etme gibi zihinsel bir yönelim olarak tanımlamışlardır. Ayrıca girişimcilik niyeti çalışmalarının niyet anlayışını geliştirmeyi amaçlayan birkaç teorisi vardır (Fayolle, 2013; Nowinski, Haddoud, Lancaric, Egerova ve Czegledi, 2019). Bu teoriler arasında en çok kullanılanlar “Girişimcilik Olayı Teorisi”, “Kurumsal Ekonomi Teorisi” ve “Planlı Davranış Teorisidir” (Diaz-Casero, Hernandez-Mogollon ve Roldan, 2012). Diğerleriyle karşılaştırıldığında “Planlı Davranış Teorisi” daha analitiktir ve daha fazla yeterliğe sahiptir. Bu nedenle

girişimcilik niyetinin neden ve sonuçlarını açıklamak için en çok kullanılan teori “Planlı Davranış Teorisi”dir (Iakovla, Kolvereid ve Stephan, 2011).

Araştırmanın Amacı

Günümüzde girişimcilik eğitimi, eğitimin neredeyse her düzeyinde giderek daha popüler hale gelmektedir. Eğitim verildiği takdirde tüm insanlarda girişimcilik potansiyelinin açığa çıkarılabileceği göz önüne alınarak “İşletme” gibi alanlardan çıkıp tüm alanlara yayılan ve dolayısıyla eğitim fakültelerine de gelen girişimcilik eğitimi yenilenen öğretim programlarında lisans düzeyinde seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Öğretmen ataması ve istihdam gibi durumlar da dikkate alınınca girişimcilik eğitimi öğrenciler tarafından yoğunlukla tercih edilmektedir. Girişimcilik dersi vermenin mantığı genellikle bir kariyer seçeneği olarak girişimcilik konusunda farkındalık yaratmak olmuştur. Girişimcilik eğitimi öğrencileri üzerinde düşünülmesi, cesaretle yaklaşılması ve risk alınması gereken bir kariyer düşünme konusunda motive eder (Wei vd., 2019; Newbery, Lean, Moizer ve Haddoud, 2018). Girişimcilik eğitime yönelik tutum ve destekleyici bir ortam da girişimci niyetini derinden etkiler (Obschonka ve Hahn, 2018).

Mühendislik öğrencilerinin uygulamalı girişimcilik eğitimi aldıktan sonra öncesine göre girişimcilik eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür (Yıldız ve Zehir, 2019). Eğitim fakültelerinde de öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda genel anlamda girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerini kendi yaşamlarında kullandıkları (Anagün ve Atalay, 2017), girişimcilik düzeylerinin aile gelir durumuna göre (Pan ve Akay, 2015), yaşanan şehre göre (Aydın ve Öner, 2016), eğitim alınan bölüme göre (Köstekçi, 2016; Memduhoğlu ve Şahin, 2017) farklılaştığı görülmüştür. Eğitim fakültelerinde verilen girişimcilik eğitimi bağlamında bakıldığında da öğretmen adaylarının girişimcilik eğilimlerinin girişimcilik eğitimi sonrası anlamlı düzeyde arttığı (Seçgin, 2020) ve alınan girişimcilik dersi sonrası girişimcilik bilinci ve farkındalığının elde edildiği görülmüştür (Arpacı, 2015).

Girişimcilik eğitimi ve öğrencilerin girişimcilik özellikleriyle ilgili çalışmalar yapılmış olmasına rağmen eğitim fakülteleri özelinde, girişimcilik eğitime yönelik tutum ve cümle içinde iki tane “ve” kullanılması anlatım bozukluğuna sebep olmuş düzeltilmeli girişimcilik niyeti konularında çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma Türkiye’de eğitim fakültelerindeki girişimcilik eğitimi programlarının gelecekteki gelişimleri için bir temel oluşturacağı gibi girişimcilik eğitime yönelik tutum ve girişimcilik niyeti arasındaki ilişkiyle ilgili de veri sağlamış olacaktır.

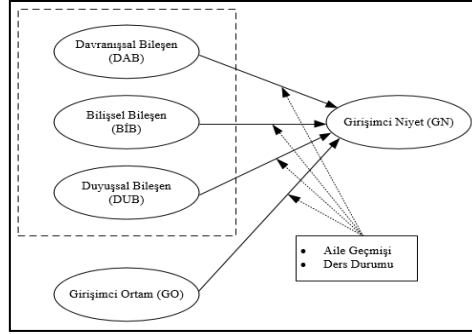
Araştırmanın amacı, girişimcilik eğitime yönelik tutumu, girişimcilik niyetini ve aralarındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıtlar aranmıştır.

- Öğrencilerin girişimcilik eğitime yönelik tutumları ve girişimcilik niyetlerinin belirlenmesi.
- Girişimcilik eğitime yönelik tutumun girişimci niyet üzerindeki etkisinin ölçülmesi.
- Girişimcilik ortamının girişimcilik niyeti üzerindeki etkisinin incelenmesi.
- Kontrol değişkenlerinin (girişimci aile, dersin zorunlu/seçmeli olması) girişimcilik tutumu ve niyeti arasındaki ilişkiye etkisinin incelenmesi.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı “Planlı Davranış Teorisi” (PDT) doğrultusunda belirlenmiştir. Bu teori, davranışsal niyetlerin bir bireyin davranışa, subjektif normlara ve davranışsal kontrol algısına yönelik tutumu tarafından oluşturulduğunu önermektedir (Pulka, Aminu ve Rikwentishe, 2015). Bu teoriye göre davranışsal niyetler ve davranışlar, davranışa, subjektif normlara ve algılanan davranış kontrolüne yönelik tutuma göre şekillenirler. Pulka vd. (2015) çoğu davranışın bir bireyin davranışı gerçekleştirme niyetinden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca bir yeteneği geliştirme niyetinin alternatifler arasında dikkatli seçim yapmak ve doğru kararları vermek olduğunu da belirlemişlerdir.

Şekil 1’de görülen PDT modeline göre tutum, niyet ve girişimcilik ortamı önemli



yapılardır.

Şekil 1. Planlı Davranış Teorisine göre planlanan araştırma modeli

Planlı Davranış Teorisinin bu çalışma için benimsenmesinin gerekçesi, bir davranışa yönelik insan tutumunu açıklama gücüne dayanmaktadır. Ayrıca bu teorinin formları girişimcilik eğitiminin teorik temeline ve onun girişimcilik niyeti üzerindeki etkisinin oluşumunun açıklanmasına uygundur. Son olarak da girişimciliğin planlı bir davranış türü olması ve yeterli planlama yapılmadan gerçekleştirilemeyeceği durumu, PDT'nin benimsenmesini gerekli kılmaktadır. İlgili alanyazın ve Şekil 1’de görülen planlanan araştırma modeline göre aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H1: Girişimcilik eğitime yönelik tutumun Davranışsal Bileşeni (DAB) Girişimcilik Niyetini (GN) etkiler.

H2: Girişimcilik eğitime yönelik tutumun Bilişsel Bileşeni (BİB) Girişimcilik Niyetini (GN) etkiler.

H3: Girişimcilik eğitime yönelik tutumun Duyuşsal Bileşeni (DUB) Girişimcilik Niyetini (GN) etkiler.

H4: Girişimci ortam ile Girişimcilik Niyeti arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Katılımcılar

Bu çalışma, planlı davranış teorisi temeline dayanarak eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik eğitimine yönelik tutumlarının girişimcilik niyeti üzerine etkisine ve aralarındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Evren, eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve girişimcilik eğitimi almış öğrencilerdir. Araştırma evrenini çalışmanın yapıldığı devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 2562 öğrenci oluşturmaktadır. Bu bağlamda örneklem bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve girişimcilik eğitimi almış 243 öğrencidir. Çalışmada önerilen yapılar arasındaki ilişkiyi kurmak için tarama araştırması yapılmıştır. Katılımcılar seçilirken hem rastgele hem de amaçlı örnekleme (Girişimcilik dersi alan öğrenciler) stratejisi ile karma bir yöntem kullanılmıştır. Bu şekilde hibrit örnekleme genellikle eğitim araştırmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Bell, Bryman ve Harley, 2003). Veriler 2020-2021 Güz Dönemi başında toplanmıştır. Eğitim fakültesinin farklı öğretmenlik alanlarında öğrenim gören ve geçmiş üç eğitim-öğretim döneminde “Girişimcilik” ya da “Ekonomi ve Girişimcilik” dersi alan 411 öğrenciye anket çevrimiçi şekilde gönderilmiştir. Toplamda 243 tamamlanmış anket alınmıştır. Bu sayı madde sayısı ve örneklem büyüklüğü boyutundan bakıldığında (Çıngı, 1990) araştırma evreni için yeterli bir sayı olarak görülmektedir. Çevrimiçi anket uygulamasında yanıtız seçenek bırakılmaması tercihi uygulandığı için tüm anketler tam olarak doldurulmuş ve değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılara ait demografik veri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		Sayı
Cinsiyet	Erkek	132
	Kadın	111
Aile	Girişimci	59
	Girişimci Değil	184
Ders Alma Durumu	Zorunlu	116
	Seçmeli	127
Branş	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	44
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	41
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	31
	Sınıf Öğretmenliği	23
	Okul Öncesi Öğretmenliği	21

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	22
Müzik Öğretmenliği	14
Resim-İş Öğretmenliği	10
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	43

Tablo 1'e bakıldığında, ailesi girişimci olan ve daha önce herhangi bir işletme kurma/yönetme işiyle ilgilenen öğrenciler %25 oranındadır. Dersin zorunlu ya da seçmeli olarak alınmış olması durumunda da birbirine yakın bir dağılım görülmektedir.

Veri Toplama

Veri toplama aracı olarak dört bölümden oluşan bir anket çevrimiçi olarak katılımcılara gönderilmiştir. Birinci bölümde demografik veriler hakkında bilgi istenmiştir. İkinci bölümde girişimcilik eğitimine yönelik tutumlara ilişkin veriler toplanmıştır. Bu bölümün soruları girişimcilik eğitimine yönelik daha önce yapılan bir çalışmadan uyarlanmıştır (Robinson, Stimpson, Huefner ve Hunt, 1991). Üçüncü bölümde katılımcıların girişimcilik niyetlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Girişimci olma niyetine ilişkin soru öğeleri Linan ve Chen'in (2009) çalışmasından uyarlanmıştır. Dördüncü bölüm araştırmacının Türkiye'deki girişimcilik ortamına ilişkin oluşturduğu sorulardan oluşmaktadır. Ankette çalışmanın tüm yönlerini kapsayan toplam 25 soru bulunmaktadır. Anket sorularına yanıtlar; Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde beş puanlık bir likert ölçeği olarak alınmıştır. Araştırma sorularının anlaşılabilirliğini sağlamak için 12 katılımcıya sorular önceden okutturulup ifadeler incelenmiştir. Ayrıca görünüş geçerliğinin sağlanması için iki alan uzmanına sorular inceltirilip değiştirilmesi ve geliştirilmesi gereken ifadelerde düzeltmeler yapılmıştır.

Çok boyutlu algı ve tutumu ölçen beş yapıya ait sorular (DAB, BİB, DUB, GN, GO) esas olarak farklı kaynaklardan (orijinal anketlerdeki soruların çevrilmesi, düzenlenmesi ya da araştırmacıya ait sorular) derlenmiştir. Bu nedenle analizlerden önce kullanılan aracın iç tutarlılığını ve geçerliğini incelemek gerekmektedir. Faktör yapısını çıkarmak için toplanan veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Anketin son hali, toplam beş yapı ve 25 maddeden

oluşan bir şekil almıştır. DAB, BİB, DUB, GN ve GO bileşenleri için Cronbach Alfa değerleri sırasıyla 0.78, 0.77, 0.79, 0.77 ve 0.82'dir. Aynı zamanda elde edilen parametreler modelin uyumlu olduğunu göstermiştir ($X^2/df=2.74$, CFI=0.93, NFI=0.90 ve RMSEA=0.06). Çalışma katılımcıların öz-bildirim verilerini kullandığından olası ortak yöntem yanlılığını incelemek için tek-faktör test uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizine girdikten sonra tek bir faktör tarafından açıklanan toplam varyans %34.5'tir ve bu veri %50'den düşüktür. Bu durum verilerde anlamlı düzeyde ortak yöntem yanlılığının olmadığını göstermektedir. 25 maddeden oluşan nihai anket aracı EK 1'de sunulmuştur sunulmuştur ya da verilmiştir gibi bir ifade daha uygun olur.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada veri toplama işleminin yapılabilmesi için etik kurul izni gerekmektedir. Verilerin toplanabilmesi için Kastamonu Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan, 25.12.2020 tarih ve 107 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. Etik Kurul Onay belgesi EK 2'de sunulmuştur.

Veri Analizi

Şekil 1'de gösterilen yapının analizi için PLS-SEM En Küçük Kareler Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler için açıklanan varyansı en üst düzeye çıkarmak için açıklayıcı analiz teknikleri kullanılmıştır (Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2016). Çalışmanın girişimcilik eğitime yönelik tutum, girişimcilik ortamı ve girişimcilik niyeti ile ilgili çok boyutlu bir çerçeve geliştirmeye çalıştığı dikkate alınarak bu analiz yöntemi tercih edilmiştir.

BULGULAR

SEM kullanılarak analiz edilen veriler için ilk olarak ölçüm modelinin analizi, ikinci aşamada ise yapısal model çalışması yapılmıştır. Son aşamada ise tüm veri seti ailenin girişimci olması ve dersin zorunlu ya da seçmeli olması durumuna göre bölünmüş ve girişimci tutum ve niyetle ilgili olası farklılıklar olup olmadığını incelemek için alt veri setlerinde çoklu grup karşılaştırması yapılmıştır.

Ölçüm Modeli Analizi

Bu çalışmanın ölçüm modeli dört ölçüt izlenerek incelenmiştir; (a) Madde güvenilirliği (b) İç tutarlılık (c) Yakınsama geçerliği (d) Ayırt edici geçerlik.

Madde Güvenirliği

Öğrencilere verilen anket maddelerinin yükleri, ilgili örtük yapıları ile incelenerek madde güvenilirliği değerlendirilmiştir. Maddelerin yüklerinin 0.70'i geçmesi gereklidir (Hair vd., 2016). Tablo 2'de yer alan veriler, tüm öğelerin yüklerinin gereksinimi karşıladığını göstermektedir.

Tablo 2. Araştırma modelindeki yapıların ve maddelerin cronbach alpha, bileşik güvenirlik, çıkarılan ortalama varyans (AVE) ve faktör yükleri (N=243).

Yapı/Madde	Cronbach Alpha	Bileşik Güvenirlik	AVE	Madde Yükleri
Davranışsal Bileşen (DAB)	0.78	0.82	0.69	
DAB1				0.81
DAB2				0.82
DAB3				0.81
DAB4				0.81
DAB5				0.79
DAB6				0.78
Bilişsel Bileşen (BİB)	0.77	0.89	0.71	
BİB1				0.75
BİB2				0.84
BİB3				0.85
BİB4				0.83
BİB5				0.78
BİB6				0.79
Duyuşsal Bileşen (DUB)	0.79	0.85	0.69	
DUB1				0.78
DUB2				0.78
DUB3				0.76
DUB4				0.79
Girişimcilik Niyeti (GN)	0.77	0.83	0.74	
GN1				0.84
GN2				0.85
GN3				0.84
GN4				0.84
GN5				0.83
Girişimcilik Ortamı (GO)	0.82	0.86	0.71	
GO1				0.85
GO2				0.79
GO3				0.75
GO4				0.84

Yakınsama Geçerliği

Bu ölçüt teorik olarak birbirleriyle ilişkili olan anket maddelerinin pratikte ne ölçüde ilişkili olduklarını araştırır (Hair, Ringle ve Sarsted, 2011). Yakınsama geçerliği her bir yapının iç tutarlık ve ortalama çıkarılan varyansı (AVE) kontrol edilerek incelenmiştir.

İç tutarlılık: Her bir yapının iç tutarlılığı, bileşik güvenilirlikle değerlendirilmiştir. İç tutarlılığı olan bir modelin bileşik güvenilirliği 0.70'den fazla olmalıdır (Nunnally, 1994). Tablo 2'deki veriler asgari iç tutarlılık gereksiniminin karşılandığını göstermektedir.

AVE: Ortalama çıkarılan varyans bir yapının göstergelerinden elde ettiği varyans miktarını, ölçüm hatalarından kaynaklanan varyans miktarı ile karşılaştırarak değerlendirir. 0.50'lik minimum ortalama çıkarılan varyans değeri, göstergelerin varyansının en az %50'sinin açıklandığını göstermektedir (Hair vd., 2011). Tablo 2'deki veriler araştırma modelindeki yapıların ortama çıkarılan varyanslarının minimum gereksinimi karşıladıklarını göstermektedir.

Ayırt Edici Geçerlik

Araştırma modelinin ayırt edici geçerliği genel olarak iki yönden incelenir: AVE'nin karekökü yani her bir yapı için AVE'nin karekökü diğer yapılarla korelasyon katsayılarını aşmalıdır (Chin, 1998) ve anket maddeleri bir yapıda diğer yapılara göre daha fazla yüklenmelidir (Chin, Marcolin ve Newsted, 2003). Bu çalışmada AVE'nin kareköklerine bakılmış ve ayırt edici geçerliği belirleyen veriler Tablo 3'te verilmiştir.

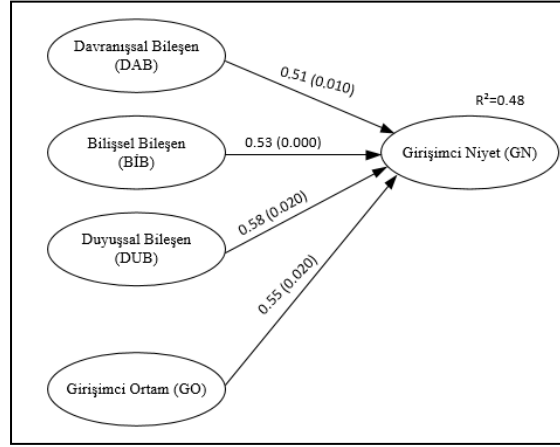
Tablo 3. Araştırma modeli ayırt edici geçerliliği (N=243)

Yapı	DAB	BİB	DUB	GN	GO
DAB	0.82				
BİB	0.55	0.85			
DUB	0.54	0.61	0.84		
GN	0.56	0.51	0.57	0.82	
GO	0.55	0.52	0.54	0.51	0.84

Yapısal Model

Bu çalışmanın yapısal modeli, endojen yapıların yol katsayılarının anlamlılık düzeyleri ve açıklayıcı gücü ile değerlendirilmiştir. Şekil 2, bu çalışmada kullanılan yapısal modelin doğrulama sonuçlarını göstermektedir. Yapısal modeldeki yol katsayılarının

istatistiksel önemini incelemek için önyükleme analizlerinden yararlanılmıştır. Çünkü PLS-SEM dağılımsal varsayımlara dayanmaz ve bu nedenle anlamlılık seviyeleri parametrik yaklaşımlarla incelenmeye uygun değildir (Hair vd., 2016).



Şekil 2. Araştırma modeli SEM sonuçları

PLS-SEM, endojen yapılarda açıklanan varyansı en üst düzeye çıkarmayı amaçladığından, yapısal modellerin kalitesinin değerlendirilmesinde endojen değerlerin R^2 değerleri birincil kriter olarak görülmüştür (Henseler, Ringle ve Sinkovics, 2009). Bununla birlikte ortak kabul görmüş R^2 değerlerinin bulunmaması nedeniyle bu araştırmada Cohen (2013)'in yönergeleri izlenmiştir. Şekil 2'de görüldüğü gibi girişimcilik niyetinin R^2 değeri 0.48'dir ve bu, araştırma modelinin açıklayıcı gücünü oluşturmaktadır.

Tablo 4. Araştırma modeli için önyükleme doğrulama sonuçları

Hipotez		Yol Katsayıları	p	Karar
H1	DAB → GN	0.51	0.010	Desteklendi
H2	BİB → GN	0.55	0.000	Desteklendi
H3	DUB → GN	0.58	0.020	Desteklendi
H4	GO → GN	0.55	0.020	Desteklendi

Tablo 4 yol katsayıları ile önyükleme doğrulama sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlar girişimcilik niyetinin davranışsal (0.51), bilişsel (0.55), duyuşsal (0.58) ve girişimcilik ortamı (0.55) bileşenleriyle önemli ölçüde tahmin edilebildiğini ve dolayısıyla H1, H2, H3 ve H4 hipotezlerinin desteklendiğini göstermiştir. Ayrıca tüm bağımsız değişkenler, bağımlı değişkeni olumlu etkilemiştir.

Gruplar Arası Karşılaştırma

Araştırma modelinin yapısal düzeylerindeki farklılıklar karşılaştırılarak çok gruplu karşılaştırma yapılmıştır. Farklı katılımcı gruplarına dayanan araştırma modellerinin yol katsayıları incelenmiştir. Yapılar arasında yol modellemesi yapmanın amacı yapılar arasındaki doğrusal ilişkileri tahmin etmektir. Önyükleme t-testi yaklaşımı üç aşamalı bir prosedürle tamamlanmıştır: (a) tüm veri kümesi gruplara ayrılmıştır, (b) önyükleme örnekleri, her grup için değiştirilerek incelenmiştir, (c) alt örnekler yol katsayılarının standart hata tahminleri açısından t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Ailenin Girişimci Olma Durumu

Tablo 5, katılımcıların ailelerinin girişimci olma durumlarına göre farklılaşmaları göstermektedir. Bu verilere göre aile geçmişinde girişimci olan ya da olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tablo 5. Ailenin girişimci olma durumuna göre karşılaştırma

Hipotez	Genel	Girişimci	Girişimci değil	t	p
H1 DAB → GN	0.61	0.71	0.51	2.09	0.00
H2 BİB → GN	0.47	0.53	0.41	1.97	0.08
H3 DUB → GN	0.51	0.59	0.47	1.89	0.01
H4 GO → GN	0.47	0.42	0.49	2.08	0.21

DAB → GN ve DUB → GN yol katsayılarına göre ailesi girişimci olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre davranışsal ve duyuşsal bileşenin girişimcilik niyeti üzerinde yüksek bir etkisi olduğu görülmektedir. Fakat BİB → GN ve GO → GN yol katsayılarına bakıldığında bilişsel bileşen ve girişimci ortamın girişimcilik niyeti üzerinde ailenin girişimci olma geçmişine göre bir anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Dersin Zorunlu-Seçmeli Olması

Tablo 6, öğrencilerin dersi kendileri seçerek alma ya da dersi zorunlu alma durumlarına göre farklılaşmalarını göstermektedir. Bu verilere göre dersi zorunlu ya da seçmeli alan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tablo 6. Dersi alma durumuna göre karşılaştırma

Hipotez	Genel	Zorunlu	Seçmeli	t	p
H1 DAB → GN	0.43	0.41	0.44	2.09	0.07
H2 BİB → GN	0.51	0.48	0.61	1.97	0.04
H3 DUB → GN	0.36	0.34	0.39	1.89	0.09
H4 GO → GN	0.53	0.56	0.49	2.08	0.11

H2 yol katsayısına göre dersi seçmeli olarak alan öğrencilerin dersi zorunlu alan öğrencilere göre bilişsel bileşenin girişimcilik niyeti üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. H1, H3 ve H4 yol katsayılarına bakıldığında ise dersi zorunlu ya da seçmeli alan öğrencilere göre davranışsal, duyuşsal ya da girişimcilik ortamı bileşenlerinin girişimcilik niyeti üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA

Girişimcilik faaliyetinin tipik bir planlı davranış örneği olduğu iddia edilmekle birlikte bu tür çalışmalarla bireylerin tutumlarının (davranışsal, bilişsel, duyuşsal) ve girişimci ortamın girişimcilik niyetini artırdığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmanın amacı planlı davranış teorisine göre oluşturulan bir kavramsal çerçevenin geçerliğini incelemektir. Bu çerçeve, Türkiye’de eğitim fakültesinde öğrenim gören ve girişimcilik dersi alan öğrencilerin girişimcilik eğitimine yönelik tutumu ile girişimcilik niyetleri arasındaki ilişkiyi test etmiştir. Bulgular, girişimcilik eğitimine yönelik tutumların girişimci niyet üzerindeki etkisinin belirli boyutlarda anlamlı derecede açıklama gücüne sahip olduğunu ve girişimcilik niyetini artırmak için yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar, sadece geleneksel psikoloji alanında değil (Ajzen, 2002) aynı zamanda girişimcilik alanındaki çalışmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir paralellik göstermektedir ya da desteklenmektedir

ifadelerinden biri kullanılsa daha uygun olur (Müller, 2009; Newman, Obschonka, Schwarz, Cohen ve Nielsen 2019; Liu, Lin, Zhao ve Zhao, 2019; Toklu, 2020). Ayrıntılı olarak bakıldığında her bir tutum bileşeninin (davranışsal, bilişsel, duyuşsal) girişimci niyet üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar da daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Kolvereid, 1996; Von Graevenitz, Harhoff ve Weber, 2010, Kalkan, 2011). Dolayısıyla bu araştırma eğitim fakültesinde girişimcilik eğitime yönelik niyet ve tutum arasında bir ilişki olduğuna dair kanıt sağlamıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda farklı alanlarda olduğu gibi eğitim fakültesinde de girişimcilik eğitiminin girişimcilik faaliyetini teşvik etmede önemli bir rol oynadığı görülmüştür (Potishuk ve Kratzer, 2017; Ferri vd., 2018).

Çalışmadan elde edilen bulgular, girişimcilik eğitimlerinin gerekliliği, yapısı ve öğretim yöntemleriyle ilgili soruları yanıtlamaya yardımcı olduğu gibi kontrol gruplarının da tutum ve niyet arasındaki ilişki üzerindeki etkisini doğrulamıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda cinsiyetin tutum ve niyet arasındaki ilişki üzerinde etkisinin olmaması üzerine (Nowinski vd., 2019) bu çalışmada cinsiyet değişkeni incelenmemiştir. Ailenin girişimci olması durumu ve girişimcilik dersinin zorunlu ya da seçmeli alınmasının ise tutum ve niyet arasındaki ilişkiyi belirli düzeylerde etkilediği görülmüştür. Ailesi girişimci olan öğrencilerde davranışsal ve duyuşsal boyutlarda girişimcilik niyetinin anlamlı düzeyde etkilendiği bulunmuştur. Girişimcilik dersini seçmeli olarak alan öğrencilerde ise bilişsel boyutta girişimcilik niyetinin etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre girişimcilik eğitime yönelik tutumun girişimcilik niyetini etkilediği açıktır. Bu sebeple eğitim fakültelerinde teknoloji odaklı girişimci derslerin hazırlanması ve uygulanmasıyla gençler arasında girişimci bir zihniyet yaratmaya büyük ölçüde katkıda bulunulabilir.

Bu çalışmada elde edilen önemli bulgulardan birisi girişimcilik eğitime yönelik tutumun eğitim fakültesindeki öğrencilerin girişimci niyetlerini etkileme konusunda önemli bir rol oynamasıdır. Girişimcilik eğitimleri verilmeden önceki çalışmalar bir bireyin doğasında var olan özelliklerin, eğitim düzeyinin, aile geçmişinin, kariyer beklentisinin girişimcilik niyeti üzerine olan etkilerine odaklanmıştır. Bu çalışma ise

girişimcilik eğitime yönelik tutumun girişimcilik niyetine etkisiyle birlikte ailenin girişimci olma durumu ve alınan dersin zorunlu ya da seçmeli olma durumu da kontrol değişkenleri olarak incelenmiştir. Bu inceleme de planlı davranış teorisi temel alınarak öğrenme perspektifi temelinde inşa edilen etkili bir araştırma modeliyle test edilmiştir. Çalışma bulguları mevcut teorileri desteklemekle birlikte gelecekteki çalışmalar için de önemli bir referans görevi görebilir.

SONUÇ

Girişimcilik eğitimi öğrencilerin kendi işlerini geliştirmeyi tercih edip etmediklerine bakmaksızın dünyaya farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar. Bu çalışma, temel olarak eğitim fakültesindeki öğrencilerin girişimcilik eğitime yönelik tutumlarının girişimcilik niyetlerine olan etkisinin değerlendirmesini yapmayı amaçlamıştır. Bununla birlikte iki kontrol değişkeniyle girişimcilik ortamının girişimci niyet üzerindeki etkisine de bakılmıştır. Sonuçlara bakıldığında araştırma hipotezlerinin önemli ölçüde desteklendiği görülmektedir. Girişimcilik eğitime yönelik tutumun girişimcilik niyeti üzerinde önemli ve olumlu bir yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailesi girişimci olan öğrencilerde girişimci niyetin belirli boyutlarda etkilendiği, dersin zorunlu ya da seçmeli alınması durumuna göre de bilişsel bileşen düzeyinde girişimcilik niyeti üzerinde bir etki olduğu belirlenmiştir.

Planlı davranış teorisi temel alınarak hazırlanan bu araştırma modeli girişimcilik eğitimi verenler için bir rehber görevi görebilir. Girişimcilik niyetini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması, girişimcilik eğitimlerinin geliştirilmesine yardımcı olur. Eğitim fakültelerinde girişimcilik faaliyetlerini geliştirmek için etkili müfredat ve teknoloji odaklı bir eğitim oluşturulması konusunda tanıtım bir yardım materyali olarak araştırma modelinde hangi değişkenlerin ne ölçüde etkilendiği durumunun dikkate alınması önerilmektedir. Bununla birlikte makul ve tercih edilebilir bir kariyer seçeneği olarak girişimcilik imajını iyileştirmek, öğrencilerin girişimciliğe yönelik niyetlerini etkileyebilir. Eğitim fakültelerinin sadece öğretmen yetiştirme amacıyla değil aynı zamanda girişimci kariyer konusunda da öğrencileri teşvik etmeleri gerekmektedir. Bu

sebeple üniversitenin kariyerle ilgili birimleri ve ilgili bölgede yer alan girişimciler ve girişimci destekçileri ile bağlantı kurulması eğitim fakültelerinin de bir misyonu olmalıdır.

Girişimcilik hem uygun bir zihin yapısı hem de girişimcilik eğitimi gerektiren bir faaliyettir. Eğitim fakóltesi öğrencileri, uygun girişimcilik eğitimleriyle girişimcilik süreci için gerekli olan bilgi, beceri ve pratik deneyimi edinebilir ve bu da girişimcilik niyetlerini daha da geliştirebilir. Öğrenciler tarafından daha güçlü bir şekilde algılanan girişimcilik eğitimi, öğrencilerin girişimcilik potansiyellerini güçlendirebilir, girişimcilik güven ve tutkularına ilham verebilir. Üniversitelerin ve özel olarak da eğitim fakültelerinin girişimcilik eğitiminin içeriğini zenginleştirmek ve etkililiklerini arttırmak için elverişli bir ortam yaratmaya daha fazla özen göstermeleri önerilmektedir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından girişimcilik eğitimlerinin iş fikri geliştirme süreci, bilişim teknolojileri ve problem-çözme desteğiyle bütünleşik bir hale dönüştürülmesi planlanmaktadır. Buna benzer şekilde eğitim uygulamalarının geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin ölçülmesi önerilmektedir.

Çalışmada örneklem büyüklüğü yeterlidir fakat belirli bir fakólteden veri alınmış olması sonuçların genellenebilirliği açısından bir sınırlama olarak düşünülebilir. Yine eğitim fakóltesi özelinde ama sayıca daha fazla bir örneklem ile kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmada kontrol değişkenleri olarak ailenin girişimci olma durumu ve dersin zorunlu/seçmeli olma durumu incelenmiştir. Bölüm ve cinsiyet değişkenlerinin daha önce araştırıldığı görülmektedir. Gelecek çalışmalarda daha farklı kontrol değişkenlerinin de (iş deneyimi, girişimci arkadaş sahibi olma, akademik başarı vb.) incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR


- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioural control, self-efficacy, locus of control and the theory of planned behaviour. *Journal of Applied Social Psychology, 32*, 665-683.
- Anagün, Ş. S. ve Atalay, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 298-313.
- Arpacı, İ. (2015). Eğitim fakültesinde verilen girişimcilik dersinin öğretim etkinliğinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 138-154.
- Aydın, E. ve Öner, G. (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3)*, 497-515.
- Bernstein, A. (2011). *Nature vs. nurture: Who is interested in entrepreneurship education? A study of business and technology undergraduates based on social cognitive career theory* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, School of Business, Washington D.C.
- Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2018). *Business research methods*. Oxford university press.
- Cavazos-Arroyo, J., Puente-Díaz, R., & Agarwal, N. (2017). An examination of certain antecedents of social entrepreneurial intentions among Mexico residents. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios-RBGN, 19(64)*, 180-199.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research, 295(2)*, 295-336.
- Chin, W. W., Marcolin, B. L., & Newsted, P. R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: Results from a Monte Carlo simulation study and an electronic-mail emotion/adoption study. *Information systems research, 14(2)*, 189-217.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Çingı, H. (1990). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: H.Ü. Fen Fakültesi Yayınları.
- Díaz-Casero, J. C., Hernández-Mogollón, R., & Roldán, J. L. (2012). A structural model of the antecedents to entrepreneurial capacity. *International Small Business Journal, 30(8)*, 850-872.
- Duell, O. K., & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational psychology review, 13(4)*, 419-449.

- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7), 692-701.
- Fenech, R., Bagueant, P. & Ivanov, D. (2019). Entrepreneurial attitudes, self-efficacy and subjective norms amongst female Emirati Entrepreneurs. *International Journal of Entrepreneurship*, 23(1), 1-11.
- Ferri, L., Ginesti, G., Spanò, R., & Zampella, A. (2018). Exploring the entrepreneurial intention of female students in Italy. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(3), 27.
- Finkle, T. A., & Deeds, D. (2001). Trends in the market for entrepreneurship faculty, 1989–1998. *Journal of Business Venturing*, 16(6), 613-630.
- Franke, N. & Luthje, C. (2004). Entrepreneurial intentions of business students: A benchmarking study. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 1(3), 269-288.
- Green, W. S. (2010). *5 reasons entrepreneurship education is good education*. 8th Annual National Association for Community College Entrepreneurship Conference, Orlando, Florida.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In *New challenges to international marketing*. Emerald Group Publishing Limited.
- Iakovleva, T., Kolvereid, L., & Stephan, U. (2011). Entrepreneurial Intentions in Developing and Developed Countries. *Education & Training*, 53(5), 353-370.
- Kalkan, A. . (2011). Kişisel Tutum, Öznel Norm Ve Algılanan Davranış Kontrolünün Girişimcilik Niyeti Üzerindeki Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 189-206.
- Kassean, H., Vanevenhoven, J., Ligouri, E. & Winkel, D. E. (2015). Entrepreneurship education: A need for reflection, real-world experience and action. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 21, 690-708.
- Kolvereid, L. (1996). Organizational employment versus self-employment: Reasons for career choice intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20(3), 23-31.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.

- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*, 33(3), 593-617.
- Liu, X., Lin, C., Zhao, G., & Zhao, D. (2019). Research on the effects of entrepreneurial education and entrepreneurial self-efficacy on college students' entrepreneurial intention. *Frontiers in psychology*, 10, 869.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şahin, M. (2017). Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 297-307.
- Moberg, K. (2014). *Assessing the impact of entrepreneurship education – from ABC to PhD* (Unpublished doctoral dissertation). Copenhagen Business School, Denmark.
- Müller, S. (2009). *Encouraging future entrepreneurs: The effect of entrepreneurship course characteristics on entrepreneurial intention* (Doctoral dissertation, EDIS: <http://www.biblio.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/3550>).
- Newbery, R., Lean, J., Moizer, J., & Haddoud, M. (2018). Entrepreneurial identity formation during the initial entrepreneurial experience: The influence of simulation feedback and existing identity. *Journal of Business Research*, 85, 51-59.
- Newman, A., Obschonka, M., Schwarz, S., Cohen, M., & Nielsen, I. (2019). Entrepreneurial self-efficacy: A systematic review of the literature on its theoretical foundations, measurement, antecedents, and outcomes, and an agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 403-419.
- Nowiński, W., Haddoud, M. Y., Lančarič, D., Egerová, D., & Czeglédi, C. (2019). The impact of entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy and gender on entrepreneurial intentions of university students in the Visegrad countries. *Studies in Higher Education*, 44(2), 361-379.
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*. Tata McGraw-hill education.
- Obschonka, M., & Hahn, E. (2018). Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 173-184.
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 1c0637, 10(2), 125-138.
- Peng, Z., Lu, G., & Kang, H. (2013). Entrepreneurial intentions and its influencing factors: A survey of the university students in Xi'an China. *Creative education*, 3(08), 95.

- Potishuk, V., & Kratzer, J. (2017). Factors affecting entrepreneurial intentions and entrepreneurial attitudes in higher education. *Journal of Entrepreneurship Education, 20*(1), 25-44.
- Pulka, B. M., Aminu, A. A., & Rikwentishe, R. (2015). The effects of entrepreneurship education on university students' attitude and entrepreneurial intention. *European Journal of Business and Management, 7*(20), 149-157.
- Robinson, P. B., Stimpson, D. V., Huefner, J. C., & Hunt, H. K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice, 15*(4), 13-32.
- Seçgin, Y. (2020). The effect of entrepreneurship education on entrepreneurship tender: A research on university students. *Business & Management Studies: An International Journal, 8*(1), 803-827.
- Smith, S., Hamilton, M. & Fabian, K. (2019). Entrepreneurial drivers, barriers and enablers of computing students: Gendered perspectives from an Australian and UK university. *Studies in Higher Education, 28*, 1-14.
- Şahin, F., Karadağ, H., & Tuncer, B. (2019). Big five personality traits, entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial intention. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 25*(6), 1188-1211.
- Toklu, A. T. (2020). Genç Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyeti üzerinde Planlı Davranış Teorisi ile birlikte Fırsatları Görme ve Teşvik Desteğinin Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(3), 753-762.
- Valencia-Arias, A., Montoya, I., & Montoya, A. (2018). Constructs and relationships in the study of entrepreneurial intentions in university students. *International Journal of Environmental & Science Education, 13*(1), 31-52.
- Von Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic behavior & organization, 76*(1), 90-112.
- Warnecke, T. (2013). Entrepreneurship and gender: An institutional perspective. *Journal of Economic Issues, 47*(2), 455-464.
- Wei, X., Liu, X. & Sha, J. (2019). How does the entrepreneurship education influence the students' innovation? Testing on the multiple mediation model. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-10.
- Yıldız, H. ve Zehir, C. (2019). Uygulamalı girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Mühendis adayları üzerinde bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 26*(2), 453-476.

ORCID

Ekmel ÇETİN  <https://orcid.org/0000-0002-1076-8887>

SUMMARY

Aim

Entrepreneurship education is considered as one of the most innovative and effective forces that determine the order of the competitive economy of countries. Since 2016, entrepreneurship education which is supported by KOSGEB have started to be given in mandatory status in education faculties. With the renewed education faculty programs in 2018, it has been transformed into an elective course and continues to be given in line with the interests of the students. It is a question that should be answered about how the students' attitudes towards entrepreneurship education are. The aim of this study is to determine the attitudes of students who are studying at the faculty of education and have taken entrepreneurship course. It was also aimed to measure the effect of the attitude towards the intention to become an entrepreneur. Findings of the study will contribute to lecturers and researchers, especially in the field of entrepreneurship education provided in education faculties.

Method

The aim of this study was determined in line with Planned Behavior Theory (PBT). According to this theory, behavioral intentions and behaviors are shaped according to behavior, subjective norms and attitude towards perceived behavior control. Survey study was conducted to establish the relationship between the structures proposed in the study. A mixed method was used with both random and purposeful sampling (students taking Entrepreneurship course) strategy. The questionnaire was sent online to 411 students who studied in different teaching fields of the Faculty of Education and took "Entrepreneurship" or "Economy and Entrepreneurship" course in the last 3 academic semesters. A total of 243 completed questionnaires were received. As a data collection tool, a questionnaire consisting of four parts was sent to the participants online: (1) demographic data, (2) data on attitudes towards entrepreneurship education, (3) data on the entrepreneurial intentions of the participants, (4) entrepreneurship environment in Turkey. There are a total of 25 questions in the questionnaire. PLS-SEM Partial Least Squares Structural Equation Model was used for analysis of the research model. Explanatory analysis techniques were used to maximize the explained variance for dependent variables.

Findings

The structural model of this study was evaluated with the significance levels and explanatory power of the path coefficients of endogenous structures. Path coefficients showed that entrepreneurial intention can be predicted significantly with behavioral (0.51), cognitive (0.55), affective (0.58) and entrepreneurial environment (0.55) components and thus research hypotheses are supported. In addition, all independent variables positively affected the dependent variable. Considering the control variables, it is seen that the behavioral and affective component has a higher effect on the entrepreneurial intention of the students whose families are entrepreneurs. It was observed that the cognitive component had a significant effect on the entrepreneurial intention of the students who took the course as an elective, according to the students who took the course compulsory.

Discussion and Conclusion

Although it is claimed that entrepreneurship activity is a typical example of planned behavior, it has been found with such studies that the attitudes of individuals (behavioral, cognitive, affective)

and the entrepreneurial environment increase entrepreneurial intention. Each attitude component (behavioral, cognitive, affective) has a significant effect on entrepreneurial intention. Results helped to answer questions about the necessity, structure and teaching methods of entrepreneurship training, as well as confirmed the influence of control groups on the relationship between attitude and intention. This research model, which is prepared on the basis of planned behavior theory, can serve as a guide for entrepreneurship education. A better understanding of the factors that affect entrepreneurial intention helps to improve entrepreneurship training. It is recommended to take into account the extent to which variables are affected in the research model as a diagnostic aid material in order to develop an effective curriculum and technology-oriented education to develop entrepreneurship activities in Education Faculties. Faculties of Education are required to encourage students not only for the purpose of training teachers but also for entrepreneurial careers.

EK 1. Veri Toplama Aracı**Davranışsal Bileşen (DAB)**

DAB1	Üniversitede aldığım girişimcilik dersini sevdim
DAB2	Girişimcilik dersi, girişimci bir kariyer belirleme konusunda ilgimi artırdı
DAB3	Girişimciliğin üniversitede çok önemli bir ders olduğunu düşünüyorum
DAB4*	Girişimcilik dersi girişimci kariyer fırsatını düşünerek karar almama yardımcı oldu
DAB5	Üniversitede girişimcilik dersi almaktan memnun kaldım
DAB6	Girişimciliği önemli bir kariyer seçeneği olarak görüyorum
DAB7	Girişimcilik dersi mezuniyetten sonra girişimciliğe yönelmem için beni cesaretlendirdi
DAB8*	Girişimcilik dersi öğretim elemanı başarılı girişimcilerle görüşmeme yardımcı oldu
DAB9*	Üniversite Kariyer Merkezi öğrencilere girişimci olmaları için motivasyon sağlayacak başarılı girişimcilerle görüşme konusunda yardımcı olur

Bilişsel Bileşen (BİB)

BİB1	Girişimcilik dersi iş dünyasındaki fırsatları görmemi ve tanımlamamı sağladı
BİB2	Girişimcilik dersi insan ihtiyaçlarına yönelik mal ya da hizmetleri oluşturmayı öğretti
BİB3	Girişimcilik dersi başarılı bir şekilde iş planı oluşturmayı öğretti
BİB4	Aldığım Girişimcilik dersi programına göre yeni bir iş oluşturma becerilerine sahibim
BİB5*	Aldığım Girişimcilik dersi programına göre iş fırsatlarını tanımlayabilirim
BİB6	Girişimcilik dersi fizibilite çalışmalarını yapmayı öğretti
BİB7*	Girişimcilik dersi, girişimciliğe olan ilgimi uyandırdı
BİB8	Girişimcilik dersi sayesinde girişimcilikle ilgili bilgi ve becerilerim tamamiyle gelişti
BİB9*	Genel anlamda üniversitemde verilen Girişimcilik dersinden memnun kaldım

Duyuşsal Bileşen (DUB)

DUB1	Lisans eğitimim bittikten sonra girişimci olmak isterim
DUB2	Girişimci olma ve kendi işimi yürütme fikri bana cazip gelir
DUB3	Kendi işini kurmayı çok önemli bulurum
DUB4	Üniversitedeki girişimcilik dersi beni girişimci kariyer oluşturma konusunda verimli bir şekilde hazırladı

Girişimcilik Niyeti (GN)

GN1	Girişimci bir kariyer bana çekici gelir
GN2	Fırsatlar ve kaynaklara sahip olunca bir iş kurup yönetmek isterim
GN3*	Fikrine değer verdiğim insanlar girişimci olmam konusunda beni onaylarlar
GN4	Benim için önemli olan insanların çoğu girişimci olmam konusunda beni onaylarlar
GN5	Girişimci olmak beni tatmin eder
GN6*	Girişimci olmanın benim için dezavantajdan çok avantajı vardır
GN7	Diğer seçenekleri düşündüğümde, girişimci olmayı tercih ederim

Girişimcilik Ortamı (GO)

GO1	Türkiye bir iş kurup yönetmek konusunda çok mükemmel bir ülkedir
GO2	Bulduğum bölgedeki yerel yönetimler girişimciliği destekler
GO3*	Türkiye'de bir iş kurabilmek için gerekli mali desteği oluşturmak oldukça zordur
GO4	Yeni bir iş kurabilmek için gerekli desteğe nasıl erişebileceğimi biliyorum
GO5	Türkiye'deki girişimcilik destekleri konusunda bilgiye sahibim

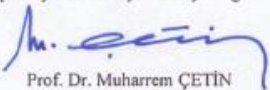
*İşaretili maddeler faktör analizinden sonra çıkarılmıştır.


EK 2. Etik Kurul Onay Belgesi


KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ		
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI		
Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
4	107	25.12.2020

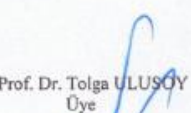
Üniversitemiz Eğitim Fakóltesi Dr. Araç. Gör. Ekmel ÇETİN'in yapmayı planladığı "Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Girişimcilik Eğitimine Yönelik Tutumları ve Girişimcilik Niyetleri" isimli Bilimsel Araştırma Makalesi Çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.

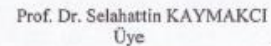
Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görölmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

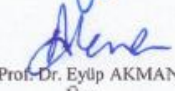

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Başkan

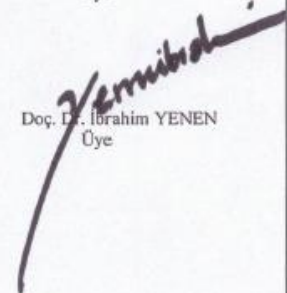

Prof. Dr. Yavuz DEMİREL
Üye


Prof. Dr. Kutay OKTAY
Üye


Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Üye


Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Üye


Prof. Dr. Eytıp AKMAN
Üye


Doç. Dr. İbrahim YENEN
Üye

GEFAD/GUJGEF 41(1): 181-219(2021)

Konaklama Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında Zorlandığı Konular, MEB'e ve Eğitim Fakültelerine Öneriler*

Problems for Tourism Vocational Teachers in Special Education, Proposals to the Ministry of National Education and Education Faculties

Burcu ŞENER YALDIZ¹, Canan TANRISEVER²

¹MEB, Konaklama ve Seyahat Hizmetleri Öğretmeni, Bilim Uzmanı.
burcu_sener@hotmail.com

²Kastamonu Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği A.B.D.
cnntanrisever@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 08.07.2020

Yayına Kabul Tarihi: 18.02.2021

ÖZ

Bu çalışma iki amaca hizmet etmektedir. Çalışmanın ilk amacı zihinsel engelli bireylerle (ZEB) çalışan konaklama hizmetleri öğretmenlerinin özel eğitim alanında yaşadıkları zorlukların tespitini yapmaktır. Çalışmanın ikinci ve asıl amacı ise tespit edilen zorluklar çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) ve üniversitelerin eğitim fakültelerine özel eğitim alanında içeriğe ve sürece dair öneriler sunmaktır. Çalışmanın evreni Türkiye genelinde özel eğitim meslek okullarında (ÖEMO) kat hizmetleri alanında mesleki eğitim veren 48 konaklama öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise bu öğretmenlerin 27'si oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenine göre şekillenen bu çalışmada derinlemesine görüşme tekniğinden faydalanılmış olup altı açık uçlu sorudan oluşan tam yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların genel olarak özel eğitim alanında: Beceri öğretimi yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, materyal tasarımı ve kullanımı, sınıf yönetimi ve bireye özgü eğitim-öğretim planı hazırlama konularında zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konulara ilişkin

* **Alıntılama:** Yıldız B.Ş. ve Tanrısever C. (2021). Konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanında zorlandığı konular, meb'e ve eğitim fakültelerine öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 181-219.

Bu çalışma Doç. Dr. Canan TANRISEVER danışmanlığında 21/06/2019 tarihinde birinci yazar tarafından savunulmuş ve oy birliği ile onaylanmış 570257 numaralı 'Konaklama Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanı ile İlgili Yaşadıkları Güçlüklerin Belirlenmesi ve Kat Hizmetleri Eğitim Modülü Önerisi' başlıklı yüksek lisans tez çalışması ışığında yazılmıştır.

sunduğu görüş ve çözüm önerilerinin hem MEB'in hizmet içi eğitim (HİE) faaliyetleri planlamalarına hem de üniversitelerin eğitim bilimleri müfredatı güncellemeleri konularına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim meslek okulu, Kat hizmetleri ve engelliler, Konaklama ve seyahat hizmetleri öğretmenliği, Özel eğitimdeki meslek öğretmenleri

ABSTRACT

This study has two purposes. The first aim of the study is to determine the difficulties experienced by accommodation service teachers working with mentally disabled individuals (MDI) in the field of special education. The second and main purpose of the study is to provide suggestions to the Ministry of National Education (MNE) and the education faculties of universities regarding the content and process in the field of special education within the framework of the identified difficulties. The population of the study consists of 48 vocational education teachers who provide training for in the field of housekeeping in special education vocational schools (SEVS) countrywide (Turkey). The sample group of the study consists of 27 of these teachers. In this study, which was shaped according to the qualitative research design, in-depth interview technique was used and a fully structured interview form consisting of six open-ended questions was used. The data collected in the study were analyzed by the descriptive analysis method. It has been determined that the participants generally have difficulties in the field of special education: skills teaching methods and techniques, assessment and evaluation, material design and use, classroom management, and preparing an individual education plan. The opinions and solutions offered by the participants on these issues will shed light on both the MoNE's planning of in-service training (IST) activities and the educational sciences curriculum updates of universities.

Keywords: Special education vocational high school, Housekeeping and disabilities, Accommodation and travel services teaching, Vocational teachers in special education.

GİRİŞ

Fiziksel, zihinsel veya gelişimsel özelliklerinden dolayı eğitsel yeterlilikleri açısından akranlarına kıyasla kayda değer bireysel farklılıklara sahip olan bireyler 'özel eğitime gereksinim duyan birey' olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2018). Bu bireysel farklılıkların bireyde oluşturduğu yetersizlik durumu tanısı 18 yaşından önce ortaya çıkmakta ve bu bireylerin zorunlu öğrenim hayatı okul öncesinden başlayarak ortaöğretim sürecinin sonuna kadar devam etmektedir (Özbey, 2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için alanında uzmanlaşmış personellerin özel eğitim için geliştirilmiş eğitim programları ve öğretim yöntemlerini kullandığı, bu bireylerin gelişimsel özellikleri ve akademik yeterliliklerini

de göz önünde bulundurarak uygun ortamlarda sürdürdükleri eğitime özel eğitim denilmektedir cümle uzun olduğu için anlatım bozukluğu oluşmuş düzeltilmeli (Akçamete, 1998). Brolin (1989), bu eğitim sürecinin içindeki becerileri ‘bağımsız yaşam becerileri’ olarak nitelendirmiş ve “kişisel uyum, topluma uyum, günlük yaşam ve mesleki beceriler” şeklinde aşamalar olduğunu belirtmiştir (Brolin, 1989’dan aktaran Baran ve Cavkaytar, 2007). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde 6. maddede de özel eğitim hizmetlerinin amacını tanımlayan benzer becerilerin kazanımlarından bahsedilmiştir: “... özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmaları amaçlanır.” (Resmi Gazete, 2020). Engelli bireylerin hayatlarının her aşamasında düzenli bir eğitim sürecine -normal gelişim gösteren bireylere (NGGB) nazaran- daha fazla ihtiyaçları vardır (Özby ve Diken, 2010).

Mesleki becerilerin kazanımı bireylere iş imkânı sağlama, para kazanma, sosyalleşme ve ekip olarak çalışma gibi fırsatlar sunmaktadır. Böylelikle bireylerin psiko-sosyal ve ekonomik durumlarının gelişimlerine de katkıda bulunulması sağlanmaktadır. Bu sayede bireylerin özgüven ve motivasyonlarını artmakta ve bireyler hiç kimseye bağımlı olmadan, toplumla iç içe, yararlı ve üretken hissederek bağımsızca yaşayabilmektedirler. ZEB’lerin de bağımsız yaşayabilmeleri ve ekonomik bağımsızlıklarını kazanabilmeleri için okullarda temel becerilerin öğretilmesinin yanı sıra bir işte aktif olarak çalışmalarını sağlayacak mesleki becerilerin öğretilmesi de gerekmektedir (Özkan ve Gürsel, 2006). Fakat engelli bireylerin büyük bir çoğunluğunun istihdam edilmediği ve yeterli düzeyde çalışmalarına fırsat verilmediği düşünülmektedir (Şener ve Tanrısever, 2017). Bu sebeple ZEB’lere mesleki becerilerin öğretilmesi konusu oldukça önemli olduğu için lise kademesindeki özel eğitim okullarında verilen mesleki eğitim standartları ve personellerin eğitim kalitesinin artırılması gerekmektedir.

Türkiye’de ZEB’lerin mesleki eğitim aldığı kurumlara bakıldığında öğrencilerin kapasiteleri ve engel gruplarına göre ayrılmış iki kurum olduğu görülmektedir (MEB,

2019). Bu kurumlar: Hafif düzeyde ZEB'ler için 'özel eğitim meslek okulları'; orta-ağır düzeyde ZEB'ler için ise 'Özel Eğitim İş Okulları'dır. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayınladığı iş eğitimi ve meslek ahlakı programında hafif düzeyde ZEB'lerin iş-mesleki eğitim alabileceği 18 farklı alan, bu alanlara ait 27 farklı dal ve 582 modül bulunmaktadır. (MEB, 2020). Sekiz yıllık ilk ve orta öğrenimlerini bitiren ve lise kademesine erişmiş ZEB'ler bireysel kapasitelerine, ilgi ve yeteneklerine uygun olan bir dalda mesleki eğitim almak için özel eğitim meslek ve uygulama okullarına yönlendirilmektedirler (Resmî Gazete, 2018). Bu kurumlarda ZEB'lerin bağımsız yaşama amaçlarına hizmet edecek olan onları iş hayatına hazırlamak için özel olarak düzenlenmiş öğretim programları sunulmaktadır. Bireyler ilgi alanlarını keşfetmeye, buldukları bölgelerde var olan meslekleri tanımaya ve kendilerini keşfetmeye bu süreçte başlamaktadırlar. Bu sebeple bu sürecin titizlikle yürütülmesi gerekmektedir. Bu da öğretim programını planlayan ve uygulayacak olan öğretmenin yeterliliklerine bağlıdır. Bu sebeple ilgili kurumlarda görev yapan öğretmenlerin kendi branşlarına ek olarak eğitim bilimleri alanına ait bilgi ve becerilere de tam teşekküllü bir şekilde vakıf olması gereklidir (Çetin, 2004).

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri, mezun ettikleri tüm öğretmen adaylarını -özel eğitim ana bilim dalı dışında- yalnızca NGGB'leri yetiştirmeye yönelik bilgi becerilerle donatmaktadır. Rehberlik, öğretim yöntem ve teknikleri, gelişim ve öğrenme psikolojisi, program geliştirme ve materyal tasarımı, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ana başlıklı eğitim bilimleri alanında öğretilen dersler NGGB'lere eğitim vermek için sunulan derslerdir. Bu derslerin içeriğindeki teknikler, kavramlar ve öğretiler özel eğitime gereksinim duyan bireylere özgü formasyon bilgisi içermemektedir. 2018 yılına kadar özel eğitim ile ilgili genel tanımlar, yalnızca rehberlik dersinin içerisinde çok az bir alanında verilmekteydi. Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) 30.05.2018 tarihinde yaptığı müfredattaki değişikliği ile: "Özel Eğitim ve Rehberlik" dersinin "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" ile "Okullarda Rehberlik" şeklinde değiştirilmiştir (YÖK, 2018). Fakat bu değişikliğin özel eğitim mesleki eğitim kurumlarında ZEB'lere beceri ve kavram öğretimi sürecinde bir öğretmenin eğitim

verebileceği yeterlilikte olmadığı düşünülmektedir. Oysaki engelli bireylerin sahip olduğu duygusal, zihinsel ve sosyal gelişim özellikleri NGGB'lerin sahip olduğu özelliklerden oldukça farklıdır. Çünkü NGGB'lerin bilişsel, sosyal ve gelişimsel özellikleri takvim yaşları ile eş zamanlı ilerlerken ZEB'lerin zekâ yaşları -bireyin yetersizlikten etkilenme durumuna göre- takvim yaşının gerisinde kalmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Bu sebeple ZEB'lerin öğrenme durumlarındaki hız ve bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulduğunda -NGGB'lere nazaran- farklı bir yaklaşım ve öğretim metotlarının kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Fakat üniversitelerin eğitim fakülteleri, ZEB'lere özgü eğitim bilimlerine yönelik dersleri, yalnızca özel eğitim ana bilim dallarında yetiştirdikleri özel eğitim sınıf öğretmeni bölümü öğretmen adaylarına okutmaktadırlar. Bununla birlikte lise kademelerinde eğitim vermek üzere mezun olan meslek ve kültür dersleri öğretmenleri ZEB'lerin mesleki eğitim aldığı okullarda da görev alabilmektedirler. Böyle bir durumda ise branş ve kültür dersleri öğretmenlerinin özel eğitim kurumlarında kullandıkları tüm eğitsel bilgi ve beceriler NGGB'lere yönelik beceriler olacağından, eğitim-öğretim süreçlerinde formasyon konularında zorluk yaşayabilecekleri kuvvetle muhtemeldir. Ayrıca engelli bireylere yönelik olan eğitim bilimleri konularına da vakıf olmak ve etkili kullanmak her öğretmenin sahip olması gereken niteliklerdir. Çünkü genel bir lisede de kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim alan bir öğrenci ile karşılaşmak olası bir durumdur. Kaldı ki bunun yanında sadece ZEB'lerin eğitim aldığı bir mesleki kurumda çalışan öğretmenler için bu niteliklere sahip olma zorunluluğu kaçınılmazdır. Gerek öğretmen yetiştiren üniversitelerin gerekse de özel eğitim kurumlarına öğretmen ataması yapan MEB Özel Eğitim biriminin bu konuda detaylı bir çalışma yapmadıkları düşünülmektedir.

Araştırma, hafif düzeyde ZEB'lere konaklama hizmetleri alanında mesleki eğitimi veren konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanında hangi eğitim bilimleri konularında zorluk yaşadıklarının tespitini yapma ve tespit edilen problemlerin çözümlerine yönelik katılımcıların görüşlerine başvurma ve çözüm önerilerini alma amacı taşımaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda da MEB'in Özel Eğitim birimine 'hizmet

içi veya öncesi eğitim planı'; öğretmen yetiştiren üniversitelere de 'eğitim bilimleri müfredat içeriği zenginleştirme' konularında öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Bu sebeple konaklama öğretmenleri için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Öğretmenlerin lisans öğrenimleri süresince almış oldukları eğitim bilimleri derslerinde özel eğitim alanı ile ilgili sunulan eğitim, öğretmenleri hizmete hazır nitelikte yetiştirmek için yeterli midir?
- Öğretmenlerin ZEB'lere kat hizmetleri becerileri öğretimi süreçlerinde kullandıkları öğretim teknikleri, materyaller, ölçme araçları nelerdir?
- Öğretmenler ZEB'lere kat hizmetleri becerileri öğretimi süreçlerinde özel eğitime özgü olan hangi eğitim bilimleri konularda zorluklar yaşamaktadırlar?

Konuya ilişkin literatür taraması yapıldığında konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanında yaşadıkları zorluklara ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Bu sebeple bu çalışmanın literatür ve pratik için önem arz ettiği düşünülmektedir. Bununla birlikte yapılan literatür taramasında, çalışmanın amacına hizmet eden ve çalışma konusu ile paralel olduğu düşünülen araştırmalar aşağıdaki gibidir:

Könez (2015), özel eğitim ve iş uygulama okullarında görev yapan meslek öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını belirlemek üzerine yaptığı çalışması bu araştırma konusu ile benzerlik göstermektedir. Branş öğretmenlerinin (müzik, beden eğitimi, teknoloji tasarım ve diğer meslekler) %50-55'inin sınıf yönetimi; %56-60'sının öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama; %61-65'inin öğretim materyali hazırlama ve kullanma, bireysel eğitim-öğretim planı hazırlama, istedik davranışları attırmada kullanılan özel eğitim yöntemlerini uygulama, kendi branşlarında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini özel eğitim alanına uyarlama; %66 ve üstü ise kaba değerlendirme araçlarını uygulama, bireyin performansına uygun amaç belirleme ve değerlendirme, öğrencilerin gelişim özellikleri, engel türleri gibi konularda zorluklar yaşadıkları ve bu alanlarda HİE taleplerinde buldukları tespit edilmiştir (Könez, 2015).

Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014), özel eğitim alanının zihinsel engelliler ana bilim dalından mezun olmuş ve zihinsel engelliler öğretmeni olarak görev yapan 51 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında zihinsel engelliler öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, ÖEMO'larda alanlarında uzman özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin HİE ihtiyaçları şu şekildedir: “özel eğitimde öğretim yöntem ve yaklaşımları; davranış değiştirme ve sınıf yönetimi; değerlendirme ve bireysel eğitim planı (BEP) hazırlama” konularıdır (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014).

Çetin (2004), Ankara il merkezinde zihinsel engellilerle çalışan eğitim okulları ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan 87 öğretmenle yaptığı çalışmasında farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadıkları güçlükleri belirlemeyi hedeflemiştir. Özel eğitim alanı dışında başka bir bölümden mezun olan ama sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin “özel eğitime özgü öğretim yöntemlerini kullanma, öğrencilerin performanslarını belirleme, problemleri davranışlarla başa çıkma” konularında zorluklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Çetin, 2004). Araştırma konusu ile çok benzerlik göstermese de amacı ve içeriği bakımından araştırma konusuna yakın olduğu düşünülen çalışmalar da şu şekildedir:

Sivrikaya ve Yıkılmış (2016), özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini tespit etmiştir. Buna göre öğretim sürecinde alan mezunu özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime özgü olan “yanlızsız öğretim yöntemlerini, doğrudan öğretim yöntemini, akran öğretimini ve fırsat öğretimini” kullandıklarını, özel eğitim mezunu olmayan öğretmenlerin ise NGGB'lere özgü olan “soru-cevap yöntemini, drama yöntemini ve ses temelli cümle yöntemini” kullandıklarını tespit etmiştir. Bunun dışında özel eğitim mezunu öğretmenlerin yanlızsız öğretim yöntemlerinin içerisinde dönüt ve düzeltme sağladıklarını, özel eğitim mezunu olmayan bir öğretmenin ise, ipuçlarını yeniden vererek veya öğretim yöntemini değiştirerek dönüt düzeltme sağladığını belirtmiştir (Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016).

Özyürek (2008), betimleme çalışması olarak gerçekleştirdiği çalışmasında iki aşamalı hedef belirlemiştir. İlk hedefi, 1952-2008 yılları arasında özel eğitimde öğretmen yetiştirmeyi etkileyen etkenler ışığında öğretmen yetiştirme için yapılan çalışmalarını analiz ederek betimlemek; ikincisi ise günümüzde Türkiye’de özel eğitim yetiştirme konusunda yaşanan sıkıntıları ve bu sıkıntıların çözümü için öğretmen yetiştirme sürecinin ve niteliğinin artırılmasını sağlayan yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirmeyi betimleyebilmektir. Bu çalışma sonunda, sertifika alarak sınıf öğretmeni olan özel eğitim öğretmenlerin lisans mezunları kadar iyi bir eğitim sürecine dâhil olmadıklarına yönelik gözlemlere erişilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin geçici olarak çalıştırılması ya da öğretmenlere bilimsel yaklaşım temelli kurslar düzenleyerek kapsamlı bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ise özel eğitim sınıf öğretmenlerinin problemleri davranışlara çözüm üretme, doğru eğitim tekniklerini kullanma ve değerlendirme alanlarında zorluk yaşadıkları gözlenmiştir (Özyürek, 2008).

Alan yazındaki çalışmalar da göstermektedir ki engelli bireylere beceri ve kavramların başarılı bir şekilde kazandırılması için kaliteli bir mesleki gelişim ve öğretim sürecinin oluşturulması şarttır. HİE ihtiyaçları belirleme ise bu süreci sağlamanın en etkili yollarından birisidir (Könez, 2015). HİE ihtiyaçları belirli hedeflere, bu hedefler de ancak ihtiyaçlara yönelik olduğunda kaliteli bir mesleki gelişim süreci sağlanabilir (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Bu sebeple bu çalışmada eğitim fakültelerinden mezun ve ilgili kurumlarda bizzat eğitim veren işin mutfağındaki öğretmenlerin özel eğitim alanında HİE ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanarak öğretmenlerin deneyimleri ve görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca Türkiye’de 2018 yılında tespit edilen 145 okulun neredeyse üçte birinde konaklama hizmetleri alanında eğitim verilmektedir. Bu çalışma ile konaklama hizmetleri öğretmenlerinin mesleki öğretim sürecinde kullandıkları öğretim metotları ve materyaller ile özel eğitim alanında talep ettikleri kurs içeriklerine dair konuların belirlenmesiyle ortaya çıkan çerçevenin diğer 17 farklı alandaki meslek öğretmenleri için de benzer olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple ülke bazında genellenebilir nitelik taşıyan bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ülke çapında ÖEMO'larında ZEB'lerle çalışan konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanında zorlandıkları konuların neler olduğunu tespit etmeye, bu konularla ilgili çözüm önerileri ve görüşlerine başvurmaya odaklanıldığı için nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Çalışmalarında nitel araştırma desenine başvuran araştırmacılar ise insanların yaşamlarına bakış açılarını, iç dünyalarını dış dünya ile nasıl yapılandırdıkları ve tecrübelerine nasıl bir anlam yükledikleriyle ilgilenmektedirler (Merriam, 2018). Bu sebeple çalışmanın esas konusu olan 'eğitim'in sosyal bir olgu olmasından dolayı da bu olguyu oluşturan kişilerin algılarını belirlemek ve bu algılardan yola çıkılarak birtakım sonuçlara ulaşmak bu araştırma açısından önem arz ettiğinden çalışma için nitel araştırma deseni seçilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştiği zaman diliminde Türkiye genelinde konaklama hizmetleri alanında mesleki eğitim veren toplam 48 tane ÖEMO olduğu tespit edilmiştir. Her okulda bir konaklama hizmetleri öğretmeni görev yaptığından araştırmanın evrenini 48 konaklama hizmetleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı seçimi için öncelikle gönüllü olma ve ÖEMO'larında konaklama ve seyahat hizmetleri branşında çalışıyor olma ön koşulları belirlenmiştir. Araştırmacı tüm katılımcılara ulaşmış fakat araştırmanın katılımcı grubu için tam sayıma erişim sağlayamamıştır. Araştırmacı MEB'den araştırma izinleri aldıktan sonra ilgili kurumları aramış ve irtibat numarasını bırakmıştır. Araştırmacıya dönüş sağlayarak araştırmaya katılmayı kabul eden 27 öğretmen çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Katılımda gönüllü olan öğretmenler araştırmanın örnekleminin belirlenmesi konusunda eşit şans ve fırsat ile

dönüş yaptıkları göz önüne alındığında -araştırmacı örneklem grubunu kendisi belirlemese bile- basit tesadüfi/ seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır (Özen ve Gül, 2007). Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Numarası	Yaş- Cinsiyet	Toplam Görev Yılı	Özel Eğitimde Görev Yılı	Mezun Olunan Lisans Programı	Eğitim Bilimleri Öğrenimi
K1	43-E	19 yıl	6 yıl	Turizm Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi
K2	26-E	2 yıl	1 yıl	SİTRÖ	Pedagojik Formasyon
K3	29-K	3 yıl	6 ay	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K4	30-K	2 yıl	2 yıl	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K5	28-K	2 yıl	2 yıl	Turizm İşletmeciliği	Pedagojik Formasyon
K6	55-K	30 yıl	3 yıl	TIÖ	Eğitim Fakültesi
K7	53-E	28 yıl	3 yıl	TIÖ	Eğitim Fakültesi
K8	36-K	8 yıl	6 ay	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K9	26-E	3 yıl	2,5 yıl	Turizm İşletmeciliği	Pedagojik Formasyon
K10	29-E	1 yıl	1 yıl	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K11	42-E	19,5 yıl	6 ay	KSHÖ	Eğitim Fakültesi
K12	35-E	7,5 yıl	1 yıl	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K13	42-E	18,5 yıl	1 yıl	KSHÖ	Eğitim Fakültesi
K14	34-E	4 yıl	2 yıl	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K15	26-K	2 yıl	2 yıl	Turizm ve Otel İşletmeciliği	Pedagojik Formasyon
K16	41-K	4 yıl	2 yıl	Turizm İşletmeciliği	Pedagojik Formasyon
K17	34-E	6 yıl	2 yıl	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K18	42-E	17 yıl	7 yıl	KSHÖ	Eğitim Fakültesi
K19	46-K	20 yıl	3,5 yıl	KSHÖ	Eğitim Fakültesi
K20	29-K	2,5 yıl	2,5 yıl	Turizm İşletmeciliği	Pedagojik Formasyon
K21	40-E	17 yıl	4 yıl	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K22	44-E	20 yıl	1 yıl	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K23	48-E	23 yıl	2,5 yıl	KSHÖ	Eğitim Fakültesi
K24	33-E	4 yıl	4 yıl	SİTRÖ	Eğitim Fakültesi
K25	53-E	30 yıl	3 yıl	Turizm İşletmeciliği	Eğitim Fakültesi
K26	38-K	14 yıl	4 yıl	KSHÖ	Eğitim Fakültesi
K27	52-K	29 yıl	6 ay	Ticaret ve Turizm Eğitimi	Eğitim Fakültesi

E: Erkek; K: Kadın; SİTRÖ: Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Öğretmenliği;

TIÖ: Turizm İşletmeciliği Öğretmenliği; KSHÖ: Konaklama ve Seyahat Hizmetleri Öğretmenliği

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin özel eğitim alanında hangi konularda zorluk yaşadıklarına dair görüş ve deneyimlerini almak için görüşme tekniğine başvurulmuştur. Nitel görüşmelerin kaynağına inildiğinde insanların bakış açılarının dile dökülebilen, somut ve açığa çıkarılabilir olduğu düşüncesinin yattığı görülmektedir. Bu sebeple görüşmeler, bir insanın zihnindeki düşünceleri somut hale dönüştürmek ve insanların deneyimlerinden bir ürün ortaya çıkarmak yoluyla yapılmaktadır (Patton, 2014). Bundan dolayı birinci yazarın yüksek lisans tezi için geliştirmiş olduğu 14 açık uçlu tam yapılandırılmış soru formu içerisinde araştırma konusuna hizmet eden altı soru seçilmiştir. ÖEMO'larında çalışan branş öğretmenlerinin HİE taleplerine ilişkin alan yazın taranıp ön hazırlık yapıldıktan sonra uygun görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, özel eğitim alanında ve turizm alanında araştırmalar yapan iki uzmana görüş almak amacıyla sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamada öncelikle konuyla ilgili kavramsal çerçeve ve soru havuzu oluşturulmuş var olan sorular araştırmacılar tarafından üzerinde tartışılarak son hale getirilmiştir. Son düzenlemesi tamamlanmış sorular, incelenmesi için nitel araştırmalar üzerine çalışmalar yapan bir uzmana sunulmuştur. Alınan geri bildirimler sonucunda sorular netleştirilmiştir. Sonrasında ise MEB'den gerekli izinler alınarak katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden derinlemesine görüşme tekniğine başvurulmuştur. Nitel veri toplama türleri, temel ve destekleyici veri toplama yöntemleri olarak iki ana başlıkta incelenmektedir. Araştırmada kullanılan derinlemesine mülakat tekniği ise temel veri toplama türleri arasında yer almaktadır (Marshall ve Rossman, 1995). Görüşme, insanların olaylara ve durumlara bakış açılarını, bireysel tecrübelerini ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Karataş, 2015). Görüşme tekniğinin en önemli olumlu yanı, "...araştırılan konuyu

katılımcıların bakış açılarından görebilmek ve bu bakış açılarına zemin hazırlayan sosyal yapıyı ve süreçlerini tespit etmeye olanak tanınmasıdır’’ (Yıldırım,1999).

Araştırmacı Türkiye’de ZEB’lere konaklama hizmetleri alanında mesleki eğitim veren ÖEMO’larını tespit etmiş ve kurumları arayarak kendi telefon numarasını kurum idarelerine bırakmıştır. Araştırmayı kabul edip geri dönüş sağlayan katılımcıların görüşme formunu yanıtlama biçimine karar verilerek, telefonla ve yüz yüze yapılacak görüşmeler için uygun bir gün ve saat belirlenmiştir. Ayrıca görüşme sorularını e-mail aracılığıyla yanıtlamak isteyen katılımcıların e-mail hesapları not alınarak görüşme formu postalanmıştır. Görüşmelere pilot çalışma ile başlanmıştır. Bu doğrultuda, ÖEMO olarak pilot bir okulda görev yapan deneyimli bir konaklama hizmetleri öğretmeniyle yaklaşık 50 dakika süren pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sayesinde görüşme sorularının yanıtlanmasının süresi, anlaşılabilirliği, yansız oluşu ile ilgili durumlar test edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerle görüşmelerden önce çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, etik hassasiyetlerden bahsedilmiş ve gönüllü olduklarına dair onayları alınmıştır. Görüşmeler araştırmaya katılan 27 öğretmenin iki tanesi ile yüz yüze; iki tanesi ile e-mail; yirmi üç tanesi ile de telefon aracılığıyla not alma tekniğiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışmada elde edilen veriler, birinci yazarın yüksek lisans tezi için geliştirdiği 14 açık uçlu soru formu içinde konu ile ilgili olan 6 soruya dair kaydedilen bulguların kullanılmasıyla oluşturulmuştur. Özel eğitimde mesleki eğitim ve öğretmen sorunlarına yönelik ilgili alan yazın tarandıktan sonra geliştirilmiş olan soru formu, iki uzmana görüş almak amacıyla sunulmuş ve gelen dönütler sonucunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Soru formu geliştirildikten sonra ise MEB’den gerekli izinler alınması sürecine geçilmiştir. Öğretmenlerle görüşmelere başlanmadan önce MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne çalışmanın amacı ve yöntemiyle ilgili bilgi verilmiş ve gerekli olan ilk izinler alındıktan sonra MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik biriminden araştırma uygulama izinleri alınmıştır. Bu çalışma 3 jüri üyesi

hocanın onayından geçerek YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayınlanmış 570257 numaralı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın halihazırda onaylanmış ve yayınlanmış bir yüksek lisans tez çalışmasından üretilen bir eser olmasından dolayı etik kurulu onayı verilmemektedir. Tez çalışması için 16.04.2018 tarihinde ayse.meb.gov.tr internet adresinden alınmış olan izin evrakının linki şu şekildedir: <https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/evraksorgu.php?key=0162cd918a802c837ee6c81bd c7c5b8c390d516e>

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, nitel veri analizi türlerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Nitel veri, belirlenmiş hedefler çerçevesinde, doğal ortamda, gözlem ve derinlemesine mülakat gibi farklı teknikler aracılığıyla elde edilen ve kişilerin olaylara yönelik görüşlerini içeren her türlü bilgidir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Betimsel analizde, aynı soru hakkında farklı kişilerden alınan farklı görüşler hiç değiştirilmeden olduğu gibi alıntılar şeklinde aktarılmaktadır. Bu analiz türünde toplanan veriler, daha önceden belirlenen temalar altında özetlenip yorumlanmaktadır. Bunun amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve eş zamanlı yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler, öncelikle sıraya koyulur; sistematik ve açık bir biçimde gösterilir. Daha sonra, yapılan betimlemelere göre veriler açıklanır ve yorumlanır, sebep-sonuç ilişkileri incelenir ve bu bölümlerde bazı çıkarımlar yapılarak sonuçlara varılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır: Bir çerçeve yaratma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019).

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmaların geçerliliği için bazı hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Şimşek 2009). Bunun için (a) yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında, özel eğitim ve turizm alanlarında uzman, nitel araştırma yöntemi

konusunda çalışmaları olan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. (b) Temaları oluşturan veriler betimlenerek zenginlik oluşturulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulgularında konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanında yaşadığı sorunlar ile ilgili farklı temalar belirlenmiş olup tablo başlıklarında belirtilen konularda katılımcı görüşleri alıntılar şeklinde yazılmıştır. Bulgular altı ana tema altında toplanmıştır.

Katılımcıların lisans öğrenimleri süresince eğitim fakültelerinde almış oldukları özel eğitim dersine ait müfredat içeriğinin yeterliliğini, bu alana ayrılan önemi nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek için katılımcılara: “*Özel eğitim meslek okulu kurumundaki mesleki tecrübenize dayanarak lisans öğreniminizde almış olduğunuz eğitim bilimleri derslerinde özel eğitim alanına ayrılan önemi ve derinliği nasıl değerlendirirsiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. 27 katılımcının da tamamı bu soruya “*Çok yetersiz.*” cevabını vermiştir. Bunun üzerine bazı katılımcılar farklı yorumlar ve öneriler sunmak üzere ifadelerine devam etmişlerdir. Alınan geri bildirimlere ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Fakültelerinde Verilen Eğitim Bilimleri Derslerinde Özel Eğitim Alanına Ayrılması Gereken Öneme Yönelik Değerlendirme ve Önerilerine İlişkin Bulgular

<i>“Bence meslek öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelerde ayrı bir yan dal konulmalı orada seçmeli dersler olmalı. Özel eğitim alanı ve zihinsel engellilerin iş hayatı ile ilgili konular olmalı. Özel eğitimde çalışmak isteyenler için lisans diplomalarında ve transkriptlerinde bu dersleri aldıklarına dair ibareler yer almalı. Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde sadece bu eğitimi almış meslek öğretmenleri çalışabilmeli. Kurumlar ziyaret edilmeli hatta staj yapılmalı.”</i>	K1
<i>“Engel gruplarının tanımları, özellikleri konuları bile hiç işlenmemişti. Bu çocuklar çok farklı. Ders işleme yöntemleri, yaklaşım tarzları eğitimi almıyordık. Mesleki donanımımız çok iyi fakat zihinsel engelli bireylerin öğretim yöntemleri farklı. Mesleki bilgimizi doğru şekilde aktarmaya yarayan bilgileri almadıktan sonra bu kurumlar bizi çok zorluyor.”</i>	K2
<i>“8 aylık pedagojik formasyon eğitimi aldım. Rehberlik derslerinde özel eğitim ile ilgili sadece 1-2 sayfalık bir kısım vardı. Hiç değinilmedi. Özel eğitim çok derin bir alan.”</i>	K5
<i>“Rehberlik derslerinde çok kısa bir yerde değinilmişti. Fakat materyal tasarımı derslerinde de özel eğitim alanı ile ilgili materyal tasarımı dersleri eklenmeli. Aslında özel eğitimin her alanı eğitim bilimleri konularına dağıtılmalı.”</i>	K9
<i>“Eğitim bilimleri dersleri normal öğrencilere yönelikti. Zihinsel engelli öğrencilerin profilleri bile anlatılmadı. Meslek ve kültür öğretmenleri artık bu okullara atanyor. Bu durumda YÖK, eğitim fakültelerinde ve pedagojik formasyon eğitimlerinde özel eğitim olarak ayrı bir alan şeklinde eklenmelidir.”</i>	K12
<i>“Özel eğitim alanı evet eklenmeli fakat özel eğitim kurumlarında staj olmalı.”</i>	K16

Katılımcıların ifadelerinden üniversite öğrenimleri süresince eğitim bilimleri müfredatında almış oldukları dersler içinde özel eğitim dersine yönelik detaylı bir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Bu sebepten dolayı atanmış oldukları kurumlarda zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Katılımcılara özel eğitimde ne derecede bilgi sahibi olduklarına dair öz değerlendirmelerini almak için: “Özel eğitim kurumunda çalışmaya başladığınızda engel grupları, tanımları, özellikleri ve zihinsel engelli bireylerle ilgili ne derecede bilgiye sahiptir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Katılımcıların ÖEMO'larına Başlamadan Önce Özel Eğitim ile İlgili Genel Bilgi Düzeyi Öz Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

<i>"Hiç bilgim yoktu."</i>	K4 ve K20 numaralı katılımcılar hariç toplam 25 katılımcının cevabı
<i>"Kuruma başlamadan önce Rehberlik Araştırma Merkezine gidip engel grupları, kategorileri, tanılama süreçleri ve özellikleri hakkında bilgi aldım."</i>	K4
<i>"Akrabalarımın biri özel eğitim öğretmeni olduğu için kuruma başlamadan önce ondan çok bilgi edindim."</i>	K20
<i>"Meslek, branş ve kültür öğretmenlerinin de özel eğitim alanı ile ilgili detaylı bilgisi yok. Ben özel eğitimdeki 6 yıllık tecrübemle gözlem yoluyla öğrendim her şeyi. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin meslek ve kültür öğretmenlerini yönlendirebilmeleri için kesinlikle alanında uzman özel eğitim öğretmenleri olmalıdır. Yoksa ne bana ne de öğrencilere faydalı olabilir."</i>	K1

Katılımcıların ZEB'lere kat hizmetleri branşı meslek derslerinde beceri öğretiminde hangi öğretim yöntem ve tekniklere başvurduklarını tespit etmek için: "*Zihinsel engelli bireylerle çalışırken ders işleme yöntem ve teknikleriniz nelerdir?*" sorusu yöneltilmiştir. Tüm katılımcıların geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamının kullandıkları ortak öğretim teknikleri şöyledir: Gösterip yaptırma; rol model olma; yaparak ve yaşayarak öğrenme; birebir uygulama; düz anlatım; sık tekrarlar; videolar ve görsel destekli PPT sunuları kullanma; okuma-yazma iyi düzeyde ise basit cümlelerle not tutturma. Bununla birlikte NGGB'lere özgü olan bu yöntem ve tekniklere ek olarak farklı uygulamalar yapan katılımcıların ifadelerine ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterildiği gibidir:

Tablo 4. Katılımcıların ZEB'lere Mesleki Beceriler Öğretme Süreçlerinde Kullandıkları Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

<i>Görsel destekli, aşamalı, basit yönergeli karton materyallerle etkinlik</i>	K1, K3, K27, K23
<i>Otellerin kat hizmetleri departmanlarına gezi-gözlem etkinliği</i>	K1, K15
<i>Kuru temizleme firmalarına farklı ütü uygulamaları ve temizlik işlemlerini yerinde görmek amacıyla gezi-gözlem etkinliği</i>	K1
<i>Drama yöntemi</i>	K4, K5, K10
<i>Akran öğretimi</i>	K6
<i>Öğrenci uygulama yaparken (evde ailesinin desteği ile pratik yapması için) video çekilmesi</i>	K6
<i>Öğrenci uygulama yaparken (daha sonra kendisinin hatalarını izlemesi için) video çekilmesi</i>	K23
<i>Öğrenebilen bireyler için basit düzeyde Kat hizmetleri yabancı dil eğitimi</i>	K26
<i>Online otel kat hizmetleri görüntülü bağlantı gerçekleştirerek aynı anda uygulama yapma</i>	K27

Tüm katılımcıların başvurduğu tekniklere bakıldığında kullanılan tüm öğretim tekniklerinin NGGB'lere özgü olan geleneksel yöntemler olduğu görülmektedir. Geleneksel tekniklere ek olarak farklı uygulamalar yapan katılımcıların ifadelerine bakıldığında, yerinde gözlem, görsel destekli basit yönergeli karton materyalleri, drama yöntemi, akran öğretimi, basit düzeyde yabancı dil eğitimi gibi etkili tekniklerin ve materyallerin kullanıldığı görülmüştür. Bunların yanında öğrencilerin uygulamalarının videoya kaydedilmesi; dijital ortam kullanılarak gerçekleştirilen beceri uygulamaları da dikkat çekici olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yukarıdaki soruya ek olarak katılımcılara: “*Ders işleme yöntem ve teknikler ile ilgili yaşamış olduğunuz sıkıntılar var mıdır?*” sorusu da yöneltilmiştir. Bu soruya yanıt veren K1'in cevabı şu şekildedir:

“Özel eğitim alanında eğitim almadığım için ve benimle derse katılan sınıf öğretmenleri de özel eğitimci olmadığı için çok sıkıntı yaşadım. Diğer öğretmenlere danışarak, deneme-yanılma yolu ile yaşayarak görerek doğruları tespit ettim. Bu durumun da hem benim için hem öğretim süreci için hem de öğrencilerim için zaman kaybı oluşturduğunu düşünüyorum. Sınıf öğretmenleri kesinlikle alanında uzman özel eğitimciler olmalı. Yaşadığım bir olayı paylaşmak isterim. Ödül yöntemi ile ünite bitiminde soru yarışması yapıyordum. İsimleri yazdım ve soruların cevaplarına göre

doğru cevaplar için o sorularına karşısına (+) koydum. (+) simgeleri toplayarak sıraya dizdim. Sonuncu olan çocuk derin duygusal çöküntü yaşadı ve uzun süre hıçkırma hıçkırma ağladı. Meğerse zihinsel engelli bireylere başarısızlığı hiçbir şekilde tatturmamak gerekiyormuş. Bu bilgiyi bu olayı yaşadıkdan sonra özel eğitim öğretmenlerine danışarak öğrenmiştim. Çok üzülmiştim.” K1 yaşamış olduğu bir sıkıntıyı bu şekilde anlatmıştır. Sorunun kaynağı ise yine ZEB’lerin özellikleri ve onlara özgü öğretim yöntemleri hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni özel eğitim alanında uzman olmadığından meslek öğretmenini uyaramamış ve bilgilendirememiştir.

Katılımcılara özel eğitime özgü ölçme ve değerlendirme programlarına ilişkin ne düzeyde bilgileri olduğunu tespit etmek için “Özel Eğitim Kurumuna ilk başladığınızda BEP, BÖP, kaba değerlendirme formları, aylık değerlendirmeler hakkında yeterli bilgiye sahip miydiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan dönütler Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. Katılımcıların Özel Eğitime Özgü Ölçme ve Değerlendirme Programları ile İlgili Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

<i>İlk başta hiç bilmiyordum. Şu anda da uygulamıyoruz.</i>	K22
<i>Okulumuz çok yeni. Halen bilmiyorum.</i>	K2
<i>Kat hizmetleri dersi için de birlikte derse girdiğimiz özel eğitim sınıf öğretmenleri hazırlıyor.</i>	K7
<i>Biz Konaklamacılar sadece kaba değerlendirme yapıyoruz.</i>	K24
<i>İlk olarak bilmiyordum. İnternet üzerinden BEP hazırlama ile ilgili sistemden yapıyoruz. BÖP yapmıyoruz.</i>	K12
<i>İlk başladığımda bilmiyordum ama özel eğitim sınıf öğretmenleri sayesinde öğrendim.</i>	K1, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K23, K25, K26
<i>İlk başladığımda bilmiyordum. Kendi çabalarımla öğrendim.</i>	K27
<i>İlk başta bilmiyordum. Okulca internet üzerinden BEP, BÖP, kaba değerlendirme, aylık değerlendirme yapan L**Bep diye bir sitenin sistemine ücretli üyelik aldık. Oradan yapıyoruz.</i>	K9, K17
<i>Normal turizm lisesinde de kaynaştırma öğrencim vardı onun için hazırlamıştım. Fakat şimdi satın aldığımız L**Bep sitesinden yapıyoruz.</i>	K13

19 katılımcının 18'inin birlikte derse girdikleri sınıf öğretmenleri sayesinde bireysel eğitim planı (BEP), bireysel öğretim planı (BÖP), kaba değerlendirme gibi özel eğitimde kullanılan ölçme tekniklerini öğrendikleri; birinin ise genel turizm lisesinde kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim alan bir öğrenci ile çalıştığından dolayı bilgisinin olduğunu ve internet üzerinden özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim aldığı kurumlara özgü bir yazılım sistemini kullandıkları görülmektedir. Sekiz katılımcının ise halen bilgisinin olmadığı, hiçbir özel ölçek kullanmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcılara kat hizmetleri branşında ZEB'lere beceri öğretiminde onların davranışları ve kavramları ne düzeyde edindiğini ölçmek amacıyla hangi ölçme yöntemlerini kullandıklarını belirlemek için: “*Ölçme ve değerlendirme aşamasında ne tür yöntem ve ölçekler kullanıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Katılımcıların Kat Hizmetleri Dalında ZEB'leri Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular

Sınıf içi katılım	(6) K1, K3, K6, K10, K20, K21
Uygulama sınavı / Performans alımı	(23) K1, K2, K3, K4, K5, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K23, K24, K26, K27
Basit ölçekli sınavlar	(6) K2, K5, K8, K9, K18, K27
Kontrol listeleri (BEP'lere göre)	(4) K1, K4, K7, K14
Gözlem	(4) K7, K22, K23, K25
Birden fazla yetersizliği olan öğrenciye özel bir değerlendirme ölçeği	(1) K26

Katılımcıların 23'ü geleneksel olarak NGGB'lere özgü ölçme yöntemlerinden olan sınıf içi katılım; uygulama-performans alımı; basit ölçekli sınavlar; gözlem tekniklerine başvurdukları görülmüştür. Katılımcılardan dördü ZEB'lerin BEP'lerine uygun olarak düzenlenmiş kontrol listeleri; biri ise birden fazla engeli olan bir öğrenciye özel bir değerlendirme ölçeği kullandığını belirtmiştir.

Katılımcılara “*Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde çalışmaya başlayacak olan / halen çalışan meslek öğretmenleri için özel eğitim alanı ile ilgili bir kurs düzenlenmeli*

midir?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneltilen soruya tüm katılımcılar “Evet, düzenlenmelidir.” cevabını vermiştir. Bu cevaba göre katılımcılara “Özel eğitim alanı ile ilgili bir kurs düzenlenmesi halinde hangi konu başlıkları yer almalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun amacı konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanı ile ilgili hizmet içi taleplerini almak ve önerilerine başvurmaktır. Alınan geri bildirimler Tablo 7’de gösterildiği gibidir:

Tablo 7. Katılımcıların Özel Eğitim Alanı ile İlgili Düzenlenmesi Talep Edilen Bir Kurs İçeriği İçin Önerilen Konu Başlıklarına İlişkin Bulgular

<i>Engel grupları, tanımları ve özellikleri*</i>	Tüm katılımcılar
<i>ZEB’lerle iletişim ve onlara yaklaşım tarzları</i>	
<i>Özel eğitime özgü öğretim teknikleri*</i>	
<i>Sınıf yönetimi ve problemleri davranışlara çözüm önerileri</i>	
<i>ZEB’lerin toplumsal yaşamı, iş ve meslek hayatı</i>	K1
<i>BEP, BÖP, Kaba değerlendirme formlarının becerilere ve öğrencilerin düzeylerine göre hazırlanması*</i>	K3
<i>Özel eğitimde tanılama, engel gruplarını belirleme yöntemleri</i>	K4
<i>Atölye kuralları & hijyen-sanitasyon eğitimi, mesleki gelişim- işe hazırlık aşamasında basyurulacak yöntemler</i>	K5
<i>ZEB’lere yönelik etkili materyal tasarımı ve kullanımı*</i>	K9
<i>Pekistireçler ve ödül sistemi ile bunların kullanım teknikleri*</i>	K27

Alınan dönütlere bakıldığında (*) ile belirtilen konu başlıklarının direkt olarak öğretim teknikleri ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte diğer tüm konu başlıkları ‘özel eğitime özgü eğitim bilimleri’ alanı ile ilgilidir. Özel eğitim alanı ile ilgili hizmet içi bir kurs talebinin yanı sıra kurs içeriğinde yer alması önerilen konu başlıkları da tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Alan yazın taraması sonucu tespit edilen araştırma konusu ile yakınlık gösteren birçok çalışmanın bulgularında da görüldüğü üzere, özel eğitim alan bilgisinin öğretim süreci üzerinde ne kadar önemli ve etkili olduğu ortadadır. Farklı bir alandan mezun olan öğretmenlerin ZEB’lere sınıf öğretmenliği yaptıkları süreçte yaşadığı zorluklar ile alanında uzman olan fakat lise kademesinde çalışmamış zihinsel engelliler öğretmenlerinin yaşadığı zorluklarla neredeyse aynı olduğu görülmektedir. Oysaki özel

eğitim meslek ve uygulama okullarında, meslek öğretmenleri otuz ders saatinden oluşan bir haftalık eğitim periyodunun neredeyse 12-14 saatlik bir diliminde derse katılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile birebir ders işlediği periyod ise toplam 6-8 saattir. Kaldı ki alanında uzman zihinsel engelliler öğretmenleri bile öğretim alanında bu bireylere yönelik tekniklere tam olarak vakıf değilken, meslek öğretmenlerinin kapsamlı olarak eğitimini bile almadıkları özel eğitim alanında problem yaşamamaları imkânsızdır (Yıldız ve Tanrısever, 2019).

Tüm katılımcılar tam katılımı lisans öğrenimlerinde eğitim bilimleri derslerinde almış oldukları özel eğitime dair eğitimin oldukça yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme lisans programlarının eğitim bilimleri içeriği incelendiğinde de özel eğitim ile ilgili gereken önemin ve alanın ayrılmadığı görülmektedir. Çünkü ZEB'lere beceri öğretiminde başvurulan özel öğretim tekniklerini yalnızca zihinsel engelliler öğretmenleri almaktadır. Buna rağmen lise kademesinde çalışan her meslek ve kültür öğretmeni özel eğitime dair bir eğitim almadan hizmete başlamaktadır. Oysaki meslek ve kültür öğretmenleri genel liselerde de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan bir öğrenci ile karşılaşmaktadır. Durumla ilgili Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014), Özyürek (2008) ve Çetin (2004)'in çalışmalarında katılımcı grubunun zihinsel engelliler öğretmenlerinden oluşmasına rağmen özel eğitim alanında yaşanan zorluklar ve kaydedilen sonuçlar açısından bu çalışmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Karasu vd. (2014), çalışmasında özel eğitim alanı zihinsel engelliler ana bilim dalından mezun uzman öğretmenlerin talep ettiği HİE ihtiyaçlarını belirlemiştir: 'Öğretim yöntem ve yaklaşımları; davranış değiştirme ve sınıf yönetimi; değerlendirme ve bireysel eğitim planı hazırlama'. Özyürek (2008) ise betimleme çalışması olarak gerçekleştirdiği çalışmasında sertifika alarak özel eğitim sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin alanında uzman öğretmenler kadar iyi eğitim alamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin problemleri davranışlara çözüm üretme, doğru eğitim tekniklerini kullanma ve değerlendirme alanlarında zorluklar yaşadıkları gözlenmiştir. Çetin (2004), özel eğitim alanı dışında başka bir bölümden mezun olan ama sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin özel

eğitime özgü öğretim yöntemlerini kullanma, öğrencilerin performanslarını belirleme, problemleri davranışlarla başa çıkma konularında zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Özel eğitim alanında detaylı pedagojik formasyon bilgisi ile donatılarak mezun edilmiş alan öğretmenlerinin bile benzer konularda sıkıntı yaşamaları oldukça şaşırtıcıdır. Zihinsel engelliler öğretmenleri bile lise kademesinde pratiğe dayalı konularda güçlükler yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda konaklama ve diğer 17 meslek alanı öğretmenin güçlük yaşamaması imkânsız bir durum olarak düşünülmektedir. Bu çalışmalar, bulgular açısından bu araştırmanın bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Araştırma ile benzerlik gösteren ve daha kapsamlı bir diğer çalışmada Könez (2015), özel eğitim ve iş uygulama okullarında görev yapan branş ve meslek öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını belirlemiştir. Öğretmenlerin: “Sınıf yönetimi; öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama; öğretim materyali hazırlama ve kullanma, bireysel eğitim-öğretim planı hazırlama, istedik davranışları attırmada kullanılan özel eğitim yöntemlerini uygulama, kendi branşlarında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini özel eğitim alanına uyarlama; kaba değerlendirme araçlarını uygulama, bireyin performansına uygun amaç belirleme ve değerlendirme, öğrencilerin gelişim özellikleri, engel türleri” gibi konularda zorluklar yaşadıkları ve bu alanlarda HİE taleplerinde buldukları tespit etmiştir (Könez, 2015). Yine bu çalışma bulguları ile de paralellik göstermektedir.

2018 yılında YÖK tarafından yapılan güncellemeye göre eğitim bilimleri müfredatlarına eklenen ‘Özel Eğitim ve Kaynaştırma’ ile ‘Okullarda Rehberlik’ derslerinin de özel eğitim kurumlarında özel öğrencilere beceri öğretiminde kullanılabilecek direkt olarak pratiğe faydalı ders içerikleri olduğu düşünülmemektedir. Ayrıca güncel verilere bakıldığında ülke çapında ZEB'lere 18 farklı alanda mesleki eğitim veren 3.175 branş öğretmeni, 175 ÖEMO ve 12.402 ZEB olduğu göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim alanına verilmesi gereken önemin daha da artması gerekmektedir (MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2020). Bu durum, tüm öğretmen yetiştiren üniversitelerin eğitim bilimleri müfredat içeriğini zenginleştirme ve değiştirme zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Üniversiteler eğitim bilimleri müfredat düzenlemesi yaparken öncelikle

MEB bünyesinde ilgili kurumlarda eğitim veren öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarını göz önüne almalıdır. Üniversiteler bunun için ilk olarak ÖEMO'larında yer alan 18 meslek alanı baz alınmalı sonrasında ise alanı ne olursa olsun tüm öğretmenlerin öğretim sürecinin her kademesinde kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim alan bir öğrenci ile karşılaşma ihtimali göz önünde bulundurularak tüm meslek dallarının öğretim programları için eğitim bilimleri alanında gerekli güncellemeleri yapmalıdır. Özel eğitim alanında düzenlenen müfredat güncellemelerine ek olarak konaklama öğretmenlerinin de görüşlerini sunduğu eğitim konularına detaylıca yer verilmelidir. Çünkü bu bulgular ve öneriler diğer 17 meslek alanı için de genellenebilir nitelik taşımaktadır.

Ayrıca çalışmada 27 katılımcıdan 25 tanesi özel eğitim alanında engel grupları, tanımları ve özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Henüz genel kavramlara bile aşina olunamazken ZEB'leri bir mesleğe hazırlamak üzere dört yıl boyunca beceri öğretimini doğru şekilde verebilmenin sancısının yoğun olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte meslek öğretmenleri ile derse katılan sınıf öğretmenleri arasında alanında uzman olmayan öğretmenlerin de var olması bu öğretmenlerin eğitim sürecine, öğrencilere ve meslek öğretmenlerine faydalı olamayacağı yönünde düşünceleri de akla getirmektedir.

Derslerde kullanılan yöntemlere bakıldığında tüm katılımcıların, NGGB'lere yönelik kullanılan eğitim tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak farklı uygulamalar yapan ve materyaller geliştiren öğretmenlerin de var olduğu belirlenmiştir. Bunlar arasında video ile model olma öğretim yöntem tekniği ile ilgili şu durum belirtilmelidir ki bu tekniğe göre iki tür yöntemsel süreç bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitmenin hedeflenen becerileri basamaklara ayırarak sesli ve basit yönerge cümlecikleri ile desteklediği tekniktir. İkinci yöntem ise, öğrencinin yaptığı uygulama sırasında öğrencinin videosunun çekilmesi ve yalnızca doğru yaptığı basamakların görüntülerinin izletilmesidir. Fakat yanlış bilinen ve bir katılımcı tarafından yanlış bir şekilde uygulanan bir uygulamaya değinmek gerekirse öğrencinin hatalarını göstermek için videoyu bir kez daha öğrenciye izletmek, öğrencinin hatasını pekiştirmeye yol

açacaktır. Öğretmen her ne kadar iyi niyetle bu uygulamayı gerçekleştirse de bilinçsizce yapılan her uygulama öğretim sürecinin kalitesini ve verimini arttırmanın önüne geçecektir. Bu sebeple tüm meslek ve kültür öğretmenlerine öncelikle üniversitelerin eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon derslerinde, sonrasında MEB HİE kurslarında ‘Özel Eğitime Muhtaç Bireylere Beceri Öğretiminde Kullanılan Özel Eğitim Metotları’ eğitimi verilmesi oldukça önemlidir.

Katılımcıların, özel eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda da sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Çünkü üniversitelerde almış oldukları formasyon eğitimi NGGB’leri eğitmeye yöneliktir. Fakat ZEB’lere özgü kullanılması gereken ölçekler ve değerlendirme yöntemleri oldukça farklıdır, öğretilmesi hedeflenen beceri basamakları detaylı bir şekilde adım adım değerlendirilmelidir ki bu öğretim sürecinin en başında düzenlenmektedir. Bireyin hangi beceriyi öğrenip öğrenemeyeceği ya da hangi beceri öğreniminde hangi basamağa kadar ilerleyebileceği, bireyin sahip olduğu engel durumunun ilgili beceriyi uygulayabilmesindeki avantaj ve dezavantajlar gibi durumların detaylı bir şekilde göz önünde bulundurulup bir süreç içerisinde işlenmesi gerekmektedir. Kısacası katılımcıların öğretim tekniklerinde yaşadıkları sıkıntı ne denli önemli ise, kazandırılması hedeflenen becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi de o denli önemlidir. Yazılı, test, uygulama gibi NGGB’lere uygulanan ölçme yöntemlerinin ZEB’ler için kullanılması oldukça yetersiz kalabilir.

ÖNERİLER

Çalışmanın amacı ve bulguları doğrultusunda Türkiye’de ÖEMO’larında görev yapan konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanında kullandıkları öğretim teknikleri belirlenmiş; özel eğitim alanında öğretmenlere yönelik eğitim kursu planlanması halinde talep edilen konu başlıklarına ilişkin görüş ve öneriler kaydedilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda katılımcıların talep ettikleri özel eğitim alanı konu başlıklarında zorluklar yaşadıkları da tespit edilmiştir. Bu konu başlıklarına bakılarak ilgili birimlerin düzenleyecekleri, öğretmenlere yönelik eğitim planlamaları ile öğretim niteliği ve kalitesinde artış yaşanması beklenmektedir. Ayrıca bu bölümde elde edilen bulgular

ışığında ortaya çıkan HİE ihtiyaçları önerileri her ne kadar Türkiye genelindeki konaklama öğretmenleri katılımcı grubu ile çalışılmış olsa da özel eğitim lise kademesi grubunda çalışan tüm meslek ve kültür öğretmenlerini de kapsayıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir. Önerilen eğitim bilimleri konu başlıkları, ülke genelinde mesleki eğitim veren ve bu öğretim sürecinin içinde bizzat sorunları deneyimleme fırsatı bulan öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine başvurularak hazırlanmıştır.

Engel durumuna özgü doğru öğretim teknikleri ile öğretmenlerin daha kısa süreli öğretim oturumu ve daha kalıcı öğrenme yaşantıları sağlayabilecekleri de düşünülmektedir. Bununla birlikte özel eğitimde kullanılan sınıf yönetimi, davranış değiştirme ve olumsuz davranışlarla başa çıkabilme konularında alınacak eğitimle de ZEB'lerle daha etkili iletişim, doğru yaklaşım tarzını kullanabilme ve öğretim sürecinde olumsuz davranışlar konusunda pratik çözümler uygulayarak beceri öğretimine odaklanabilme gibi faydalı fırsatlar sunulabileceği öngörülmektedir. Bu sebeple MEB, üniversitelere ve gelecekteki araştırmacılara aşağıdaki konularda pratikte fayda sağlayacak öneriler sunulmuştur:

- MEB Özel Eğitim biriminde ilgili kurumlarda çalışacak olan ve halen çalışan meslek ve kültür dersleri öğretmenlerine yönelik HİE ve hizmet öncesi uyum eğitimleri planlamalarında fayda sağlayacak konu başlıkları,
- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine eğitim bilimleri dersleri müfredat programında içerik zenginleştirmeye yönelik konu başlıkları,
- Gelecekteki araştırmacılar için 'özel eğitimde ölçme ve değerlendirme; BEP ve BÖP hazırlama, kaba değerlendirme formları oluşturma becerileri' konu başlıklarında öneriler.

Türkiye Genelinde Özel Eğitim Meslek Okullarında Çalışan Meslek ve Kültür Öğretmenleri İçin MEB'e Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Önerileri

Özel eğitim alanı ile ilgili hizmet içi eğitimleri için önerilen konu başlıkları, konu başlıklarının önerilme gerekçeleri ve önemleri ile birlikte Tablo 8'de gösterildiği gibidir:

Tablo 8. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerine Hizmet Öncesi ve Hizmet içi Eğitim Planlamaları Önerileri

a) Engel Grupları, Tanımları ve Özellikleri
Engel gruplarının tanımları ve özelliklerine vakıf olmak bireylerin gelişim özelliklerine uygun iletişim becerilerini bilme, doğru öğretim tekniği, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, bireyin özelliklerine uygun eğitim planı tasarısı konusunda etkili kararlar alabilmek açısından önem arz etmektedir.
b) ZEB'lerle İletişim ve Onlara Yaklaşım Tarzları
ZEBlerin odaklanma süreleri, psikolojik olarak dış dünyaya bakış açıları, onları hangi durumların mutlu edip üzebileceği, iletişim kurarken doğru cümlelerle doğru girdiler yapmak ile ilgili bilimsel bilgiler bireyi öğretim sürecinde daha aktif kılması, okuluna ait hissetmesi ve bölümünü, öğretmenlerini, arkadaşlarını sevmesi konularında destek sağlayacaktır.
c) Özel Eğitimde ZEB'lere Özgü Beceri Öğretiminde Kullanılan Öğretim Teknikleri Eğitimleri:
<ul style="list-style-type: none"> - Yanlızsız Öğretim Teknikleri Eğitimi - Video ile Model Olma Tekniği Eğitimi
Çalışma bulgularında da belirtildiği üzere özel eğitim dışında farklı bir alanda eğitim fakültesi mezunu olan bir öğretmen NGGB'lere eğitim vermek üzere yetiştirilmektedir. Bu sebeple özel eğitimde lise kademesinde çalışan tüm öğretmenlerin ZEB'lere özgü beceri öğretiminde kullanılan öğretim metotlarına vakıf olması ve uygulamalı olarak öğrenmesi çok önemlidir. Bu sayede yalnızca konaklama öğretmenleri için değil Türkiye'de 18 farklı alan meslek ve kültür dersleri öğretmenleri için de oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca hangi alanda eğitim verilirse verilsin bireyin ihtiyacı olan metotla sunulmadığı sürece verim alabilme ihtimali hem engelli bireylerde hem de NGGB'lerde oldukça düşüktür. Bu sebeple doğru öğretim tekniklerinin kullanımı ile etkili, verimli ve kalıcı öğrenme yaşantıları yaratılabilmektedir.
d) Özel Eğitimde Sınıf Yönetimi, Problemlİ/İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma ve Çözüm Önerileri
Öğretmenler için esas amaç her ne kadar beceri öğretimi olsa da bireye doğru davranış kazandırma ve bunun devamlılığını sağlama, topluma uyumlu olmalarında sosyal davranışlarını düzenleme konularında okuldaki öğretmenlere oldukça fazla iş düşmektedir. Bununla birlikte ZEB'lerde istenmeyen davranışlar yaşandığında öğretmenler NGGB'lere özgü sınıf yönetimi metotlarını uyguladıklarında başarısız olduklarını görmeleri oldukça normaldir. Bu sebeple ilgili kurumlarda çalışan öğretmenler özel eğitimde ve özellikle ZEB'lere özgü problemlİ davranışlarla başa çıkma ve çözüm önerileri ile sınıf yönetimi konusunda bilgi sahibi olmalı ve öğretim süreçlerinde uygulayabilmelilerdir.
e) ZEB'lerin Toplumsal ve İş-Meslek Hayatları

Okullarda her ne kadar işe hazırlık için beceri dersleri verilse de birey staja başladığında aslında direkt iş hayatına girmiş olmaktadır. Bu sebeple derslerde iş hayatı ile ilgili drama yöntemi ile durum canlandırma, işyerlerine gezi düzenleme, iş-meslek hayatı ile ilgili eğitici videolar izletme ve görsel destekli sunumlar hazırlama ve aktarma ile ZEB'lerin iş hayatına hazırlanmaları oldukça önemlidir. Bunun aynı zamanda topluma uyum konusunda da onlara destek sağlayacağı düşünülmektedir.

f) BEP, BÖP, Kaba Değerlendirme Formlarının Geliştirilmesi ve Süreçte Doğru Kullanımı

Özel eğitime gereksinim duyan her birey için ister akademik ister mesleki derslerde olsun bireysel eğitim ve öğretim planlarının oluşturulması ve uygulanması oldukça önemlidir. Kaldı ki yalnızca ÖEMO'da değil genel mesleki, teknik ve düz liselerde de kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim alan bir öğrenci ile karşılaşmak kuvvetle muhtemeldir. Bu sebeple öğretim süreci öncesinde bireye özgü eğitim-öğretim planı hazırlayabilmek, bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmak ve uygulamaya dökülebilmek için bu konuya vakıf olunması çok önemlidir.

g) Özel Eğitimde Tanılama ve Engel Gruplarını Belirleyebilme

Her özel bireyin hangi tanılarla ve ölçeklerle değerlendirildiği; ilgi, tutum, dikkat ve zekâ seviyesi testlerinin neler olduğu bireye özgü eğitim planı yapılmasında ve doğru yaklaşım tarzının benimsenmesinde oldukça önemlidir.

h) Atölye Kuralları, Hijyen Eğitimi

ÖEMO'da hem atölye derslerinde doğru davranış ve tekniği kazandırmak hem de iş hayatına hazırlık için oldukça önemlidir. Öğretim modüllerinin içerisinde ilgili konunun ardından bir iş güvenliği ünitesi şeklinde tasarlanması oldukça etkili olacaktır. Bu sebeple ZEB'lere atölye kuralları- hijyen eğitimi verilirken nasıl bir metotla anlatılacağı ve hangi konuların yer alacağı öğretimi kadar gerekli bir konudur.

i) Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim dersleri dört yıla yayılarak modüllerin içerisinde aralıklı tekrarlarla verilmesinin çok etkili olacağı düşünülmektedir.

j) ZEB'lere Özgü Etkili Materyal Tasarımı ve Kullanımı

Bireye özgü doğru materyalin tasarımı ve kullanımı çok daha kısa süreli öğrenme oturumları ile kalıcı ve etkili öğrenme yaşantıları sağlanabileceği düşünülmektedir.

k) Pekiştireçler ve Ödül Sistemi

Aslında bu konu özel eğitime özgü öğretme metotları konusu içindedir. Fakat bireye doğru uygulamanın hemen ardından pekiştireç sunmak doğru uygulamayı öğretir, bu ödül de motivasyonu destekler ve daha etkili, verimli bir öğretim süreci sağlanır. Bu sebeple ZEB'lere özgü öğretim teknikleri konusu başlığı altında değerlendirilmelidir.

Ayrıca ZEB'ler için pratiklik sağlayabilecek bir başka öğretim tekniği de akran öğretimi olabilir. Bilişsel yeterliliği yüksek ve düşük olan öğrenciler eşleştirilebilir. Akran öğretimi, zaman tasarrufu yanında sosyal ve iletişim becerilerini de güçlendirmesi beklenecektir. Bu konu ile ilgili öneri tüm modüllerin içinde öğretim metodu önerisi olarak sunulabilir.

Öneri olarak sunulmuş konular, ilgili okullarda aktif olarak çalışan öğretmenlerin özel eğitim alanında yetersiz hissettiklerinden dolayı HİE ihtiyacı olarak talep ettikleri konulardan oluşmaktadır. ÖEMO'larında görev yapan 18 farklı meslek ve diğer tüm kültür dersleri öğretmenleri için pratikte de fayda sağlayacak şekilde hizmet öncesinde ve aralıklı olarak hizmet içinde eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Öğretmen Yetiştiren Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine Öneriler

Öğretmen yetiştiren fakültelerin eğitim bilimleri müfredat içeriğine bakıldığında yalnızca NGGB'lere özgü öğretme becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Eğitim fakülteleri gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal tasarımı ve etkili sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme ile program geliştirme ana başlıklı derslerin içeriğine özel eğitim alanına özgü eğitim bilimleri konuları da eklenmesi oldukça önemlidir. Bu sayede yalnızca zihinsel engelliler öğretmenleri değil tüm meslek ve kültür alanı öğretmenleri de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan bir öğrenci ile karşılaştıklarında profesyonelce yaklaşabilecek ve doğru yöntemleri kullanarak etkili bir öğretim ortamı sunabilecektir. Katılımcıların özel eğitim kursu planlanması halinde önerdikleri konu başlıkları aslında özel eğitimde öğretim becerileri konularında yaşadıkları sıkıntılardan oluşmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine eğitim bilimleri müfredat içeriği zenginleştirilmesi için yol gösterici olacağı düşünülen konu önerileri sunulmuştur. Tablo 9'da gösterildiği üzere sol kısımda tüm öğretmenlerin aldığı ana eğitim bilimleri dersleri; sağ kısımda ise bu derslerin içerisine eklenmesi önerilen özel eğitime özgü eğitim bilimleri dersleridir:

Tablo 9. Tüm Eğitim Fakültelerinin Müfredat İçeriğine Eklenmesi Önerilen Özel Eğitim Dersleri Önerileri

Eğitim Bilimleri Dersleri	İlgili Derse Eklenmesi Önerilen Özel Eğitime Özgü Eğitim Bilimleri Dersleri
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	-Engel grupları tanımları ve özellikleri -ZEB'lerle iletişim ve onlara yaklaşım tarzları -Atölye kuralları, hijyen eğitimi -Mesleki gelişim -İşe hazırlık ve iş sonu aşamasında başvurulacak yöntemler ve uygulamalar
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	-Özel eğitimde ZEB'lere özgü beceri öğretiminde kullanılan öğretim teknikleri eğitimleri -Yanlızsız öğretim teknikleri eğitimi -Videoyla model olma tekniği eğitimi -Pekiştireçler ve ödül sistemi
Sınıf Yönetimi	Özel eğitimde sınıf yönetimi
Sınıf Yönetimi veya Okullarda Rehberlik	Problemlili/ istenmeyen davranışlarla başa çıkma ve çözüm önerileri
Rehberlik	ZEB'lerin toplumsal ve iş-meslek hayatları
Ölçme ve Değerlendirme	-BEP, BÖP, kaba değerlendirme formlarının geliştirilmesi ve doğru kullanımı -Özel eğitimde tanılama ve engel gruplarını belirleyebilme
Materyal Tasarımı	ZEB'lere yönelik uygun etkili materyal tasarımı ve kullanımı

Üniversitelerin eğitim bilimleri müfredatında yer alan 'Öğretmenlik Uygulaması' dersleri için aday öğretmenler yalnızca NGGB'lerin öğrenim gördüğü genel eğitim kurumlarında değil özel eğitim kurumlarında da uygulama ve gözlem yapmalıdır. Çünkü özel eğitim liselerinde meslek ve kültür öğretmenleri özel eğitim sınıf öğretmenlerinden bile daha fazla süre engelli bireylerle çalışmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlik uygulamasına yönelik stajlar lisans diplomalarında ve transkriptlerde özellikle belirtilmelidir. Bu sayede öğretmen adayları özel gereksinimi olan bireylerle de aktif olarak çalışmış olacak ve atanma süreçleri öncesinde de üniversite öğreniminde hizmete hazır şekilde yetiştirilmiş olacaklardır. Ayrıca özel eğitim kurumunda staj yapmayan öğretmen adaylarının MEB atama süreçlerinde ancak bu belgelerini ibraz eden öğretmen adaylarının kabulü sağlanmalıdır.

ÖEMO'larında Görev Yapan Özel Eğitim Sınıf Öğretmenleri ile ilgili MEB'e Sunulan Düzenlemeler ve Öneriler

Tüm bu önerilere ek olarak çalışma bulgularında konaklama öğretmenlerinin meslek derslerinde sınıfta kendilerine eşlik eden 27 sınıf öğretmenin 27'sinin de alanında uzman olmadıkları görülmüştür. Özel eğitim alanında uzman olmayan sınıf öğretmenlerinin meslek öğretmenini bu süreçte yeterli düzeyde bilgilendiremediği ve kılavuzluk edemediği düşünülmektedir. Bu sebeple konu ile ilgili Özel Eğitim Yönetmeliği'nin 32. maddesinin 3.c) bendinde bu konuya ilişkin bir ibare yer almaktadır: *“Dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. Ancak meslek dersleri ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır.”* (Resmi Gazete, [RG], 2018) Bu ibarenin yerine: *“...özel eğitim sınıf öğretmenleri birlikte derse katıldığı meslek öğretmenlerinin ilgili meslek alanının beceri öğretimi derslerinde ‘özel eğitim teknikleri, performans alımı, BEP-BÖP ve kaba değerlendirme formları hazırlama, sınıf yönetimi ve davranış değiştirme’ konularında işbirliği halinde çalışır ve meslek öğretmenlerine gerekli desteği sağlar.”* şeklinde güncellenmesi özellikle ZEB'lerin alacağı eğitim-öğretim sürecinin niteliği ve kalitesi için çok daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Önerilen bu ifade pratikte de gerçekleştirilmesi için gereken çalışmalar ve ilgili denetimler de gerçekleştirilmelidir.

Ayrıca ilgili kurumlarda geçici olarak alan dışı çalışan ücretli öğretmenlere ‘minimum 240 saatlik özel eğitim kursunu tamamlamış ve en az iki yıl özel eğitim meslek kurumlarında çalışmış olma şartı’ getirilmelidir. Bununla birlikte ilgili kurumda çalışmaya başlamadan önce en az 3-4 hafta boyunca kurumda deneyimli olan zihinsel engelliler öğretmenleri ile derslere girmelidir.

Türkiye’de ÖEMO'larında 18 farklı mesleki alanda verilen eğitimlerle ilgili hem derse katılan özel eğitim sınıf öğretmenin hem de idarede görev alan yöneticilerin bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Sınıf öğretmeni meslek öğretmeni ile birlikte 12-14 saatlik bir zaman diliminde mesleki eğitime eşlik etmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenleri de meslek alanının alt modülleri, çalışma alanları, beceri alt basamaklarını,

atölyede yer alan ekipmanların kullanımı hakkında genel bilgi sahibi olmalıdır. Bununla birlikte öğrencinin ilgi, yetenek ve kapasitelerinin el verdiği duruma göre ZEB'leri en doğru mesleğe yönlendirilmeleri aşamasında yapılan değerlendirme toplantılarında velilere doğru bilgiyi aktarabilecek, kurum ve çevre ilişkilerinde köprü kurabilecek kişiler de idarecilerdir. Bu sebeple idareci öğretmenlerin de kurumlarında verilen mesleki alanlarla ilgili genel bilgilendirici bir eğitime tabi tutulması çok önemlidir. Ayrıca idarecilerden en az birinin “kurumda var olan meslek alanlarından” mezun olmuş bir meslek öğretmeni olması meslek öğretmenleri ile iş birliği halinde çalışılması konusunda olumlu anlamda destek sağlayacaktır.

ÖEMO'larda Çalışan Öğretmenlere ZEB'leri Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Kolaylık Sağlayacak Uygulamalara İlişkin MEB'e Sunulan Öneriler

Katılımcıların ZEB'leri ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullandıkları ölçeklere ve yöntemlere bakıldığında tüm katılımcıların ‘kaba değerlendirme, BEP ve BÖP hazırlama, aylık değerlendirme’ gibi özel eğitim alanında kullanılan yöntemlere vakıf olmadıkları tespit edilmiştir. 27 katılımcının 18'inin ise birlikte derse girdikleri özel eğitim öğretmenleri sayesinde öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin HİE kursu önerisine ek olarak: MEB, internet tabanlı bireyselleştirilmiş eğitim-öğretim programları (BEP-BÖP), kaba değerlendirme formları, aylık ve dönemlik kontrol listelerine ilişkin düzenleme ve verileri işleme içeriğine sahip elektronik bir takip ve uygulama sistemleri geliştirebilir. E-okul uygulaması sistemine benzer şekilde kuruma ait öğrenci bilgileri ve öğrencinin aldığı dersler sisteme girilebilir. Öğrencinin kapasitesine, engel grubuna ve yapısına bağlı olarak her ders için öğretilecek beceriler seçilip düzenlenebilir. Bununla ilgili olarak zaten hâlihazırda var olan ve kurumların satın alıp kullandığı yıllık üye olduğu internet tabanlı programlar da mevcuttur. Bazı öğretmenler kurumlarında bu uygulamaları kullandıklarını belirtmişlerdir. MEB'in eğitim teknolojileri birimi özel eğitim kurumlarında bu programların nasıl kullanılacağına öğretilmesi ile ilgili bir kurs düzenlemesi yapması oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. İnternet üzerinde bu programlar incelenip en kullanışlı olanları ile ortaklık sağlanıp MEB uygulaması olarak

tüm kurumlarda kullanıma açılabilir. Ayrıca yalnız özel eğitim kurumları için değil tüm genel eğitim kurumlarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler için kullanım sağlanabilir. Bu uygulamalar ile öğrenciler aynı sistem üzerinden dönem başından sonuna kadar düzenli olarak takip edilebilecek, gelecek dönemler için öğrenciye özel öğretim süreci hakkında yol haritası çizilebilecektir. Bu duruma ek olarak kâğıt israfı da önlenmiş olacaktır. Sisteme giriş yapıldığı andan itibaren tüm mesleki beceri alt basamakları ve öğrenciler görüntülenebilmektedir. Tüm değerlendirmelerin elektronik ortamda sistem üzerinden seçilerek yapılması, kaydedilmesi, yeniden düzenlenmesi ve yazdırılması da mümkündür.

ÖEMO'larda Çalışan Öğretmenlere ZEB'lere Beceri Öğretiminde Başvurabilecekleri Materyal Geliştirme ve Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin MEB'e ve Gelecekteki Araştırmacılara Sunulan Öneriler

Bu konu ile alakalı Eğitim Bilişim Ağı [EBA] Platformu'nda 'Özel Eğitim Meslek Okulları Materyal ve Doküman Örnekleri' klasörleri oluşturulmalı; bu klasörlerin de 18 farklı meslek alanında uygulamalar ve materyallerle ilgili örneklerin paylaşılması için bölüm adları ile alt klasörler oluşturulmalıdır. Örnek verilecek olursa ÖEMO-Konaklama Hizmetleri Alanında kat hizmetleri; ÖEMO-Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Alanında servis becerileri öğretiminde yapılan materyaller fotoğraflı ve videolu bir şekilde ortak bir havuzda toplanabilir. Böylelikle tüm meslek grubu öğretmenleri ülke genelinde yapılan uygulamalar hakkında fikir sahibi olabilecek ve derslerinde kullanacakları materyallerin çeşitliliği ve niceliği artırılmış olacaktır.

Öğrenci için tasarlanacak etkili bir materyalin öğrencinin istenmeyen davranışlarını engelleme konusundaki başarısı tartışılmazdır. Bu sebeple MEB, ÖEMO'larında çalışmış deneyimli sınıf öğretmenleri ve meslek öğretmenleri ile çevrimiçi ya da video kayıtları şeklinde özel eğitimde sınıf yönetimi seminerleri düzenleyebilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1998). *Türkiye’de özel eğitim*. Eripek, S. (Ed.), (s. 197-207) içinde. *Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1018*, https://www.researchgate.net/publication/315602540_Ozel_gereksinimli_bireyler_ve_ozel_egitim adresinden erişilmiştir.
- Aksoy, V. (2018). *Özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). Opinions and suggestions of employers on employment of individuals with mental retardation. *Elementary Education Online, 6*(2), 213-225. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/download/1922/1758> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional children, 71*(2), 195-207. doi: 10.1177/001440290507100205
- Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Gonca, U., & Veli, A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(194), 31-50. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36174/406732> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (10. Baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(01), 35-46. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159209> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 15*(1), 41-56. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000191
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-80. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/kokdener/123091/13f.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Könez, N. A. (2015). *Özel eğitim ve iş uygulama merkezlerinde görev yapan branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tezler. (Tez numarası: 419442).

- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557. doi: 10.1037/1045-3830.22.4.557
- Marshall, C. & Rossman, G. (2014). *Designing Qualitative Research, (6th Ed.)* U.S.A: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*, S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020) *Özel eğitim meslek okulu meslek programları (yeni)*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-meslek-programlari-yeni/icerik/576> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). *İş eğitimi ve meslek ahlakı dersi öğretim programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/03153236_HAFYF_ZYH_YN_OTYZM_YY_VE_MESLEK.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2020). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-20*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.
- Özbey, F. (2018) *Engelli bireylerin destekli istihdamı*. Arıkan, S. ve Ayyıldız, E. (Ed.), *Türkiye’de engellilerin eğitimi (genel-mesleki)*. (s.39-55) içinde. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özbey, F., & Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş-meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 19-42. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000150
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2020. 6.madde. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2776/37227> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Özkan, Ş. Y., & Gürsel, O. (2006). The effectiveness of simultaneous prompting on teaching photo copy skills to students with mental disabilities. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, (7), 29-45. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/62/579.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.

- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: "Özel Eğitime Giriş"*. Ankara: Karatepe Yayınları
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275107> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Patton, L. D. (2014). Preserving respectability or blatant disrespect? A critical discourse analysis of the Morehouse Appropriate Attire Policy and implications for intersectional approaches to examining campus policies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(6), 724-746. doi: 0.1080/09518398.2014.901576
- Resmi Gazete. (11/06/2020) Sayı: 31152. Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 6.
- Resmi Gazete. (7/7/2018) Sayı: 30471. Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 32.
- Seyyar, A. (2004). *Davranış bilimleri terimleri ansiklopedik sözlüğü*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Sivrikaya, T., & Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4). 1984-2001. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304607> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Şener, B., & Tanrısever, C. (2017). Lise düzeyinde turizm eğitimi alan hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin staj süreçlerine ilişkin işveren tutumları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 380-403.
https://www.researchgate.net/publication/333848787_Lise_Duzeyinde_Turizm_Egitimi_Alan_Hafif_Duzeyde_Zihin_Engelli_Ogrencilerin_Staj_Sureclerine_Iliskin_Isveren_Tutumlari adresinden erişim sağlanmıştır.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 33-51. doi: 10.1501/Egifak_0000001136
- Yıldız, B. Ş. (2018) *Konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanı ile ilgili yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi ve kat hizmetleri eğitim modülü önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Ulusal Tezler. (Tez Numarası: 570257)
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112). 7-17.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326> adresinden erişim sağlanmıştır.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurulu, Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişim sağlanmıştır.

ORCID

Burcu ŞENER YALDIZ  <https://orcid.org/0000-0002-0487-6849>

Canan TANRISEVER  <https://orcid.org/0000-0003-4747-5903>

SUMMARY

Purpose

This study has two purposes. The first aim of the study is to determine the difficulties experienced by accommodation service teachers working with mentally disabled individuals (MDI) in the field of special education. The second and main purpose of the study is to provide suggestions to the Ministry of National Education (MNE) and the education faculties of universities regarding the content and process in the field of special education within the framework of the identified difficulties.

Method

For the purpose of the study, qualitative research approach has been preferred. It has been determined a total of 48 units SEVS's in Turkey that has in the field of accommodation services program in 2018 academic year. Since there is an accommodation services teacher in each school, the population of the research consists of 48 teachers. 27 teachers, who accepted to participate in the research by returning to the researcher, formed the participant group of this study.

In line with the purpose of the study, in-depth interview technique was used to get the opinions and experiences of the teachers regarding which subjects they had difficulties in the field of special education. Therefore, six questions serving the research topic were selected from the 14 open-ended fully structured questionnaires developed by the first author for her master's thesis. The research data were analyzed using the descriptive analysis technique, which is one of the qualitative data analysis types.

Findings

Findings are grouped under 6 main themes. The first recorded finding is that the participants found the importance allocated to special education lesson very insufficient among the educational sciences courses they took in their undergraduate education. For this reason, the participants experience difficulties in the field of special education in SEVS's.

Secondly, the data obtained is that 25 participants out of 27 participants did not have any knowledge in the field of special education before working in SEVS's. The other 2 participants were informed that they were trying to collect information with their own means.

Thirdly, the theme of findings is as follows: It was noted that all participants used traditional teaching methods in special education processes. These are: show and get done; role and model; learning by doing and experiencing; make the student practice; lecture; frequent repeats; using video and visual supported Power Point presentations; -if the student is good at reading and writing-, note taking. In addition to all these methods, the findings of the participants who applied different teaching methods and techniques and developed effective materials are as follows: a) a cardboard material activity with visual support, where skill steps are divided into levels and conveyed in simple sentences; b) trip observation activity to hotels and dry cleaning companies; c) drama method; d) peer teaching; e) modeling with video (both student and teacher model); f) simple level housekeeping English education for people with mild mental disabilities; g)

Connecting to the housekeeping department of the hotels online and having the student do the same job simultaneously with the work done by the professional employee.

In the data recorded as the 4th, it was observed that the participants did not have information about measurement and evaluation when they first started special education schools. In addition, there are 1 person who learned these methods with his own efforts; 4 p. who carry out all the transactions of the students in the school through an internet-based system; 19 p. who said that the special education classroom teacher they attended the class did these procedures. 1 person stated that he had knowledge about measurement and evaluation since he had previously worked with a student who received mainstreaming education in a general tourism high school. It was also observed that 8 participants still do not use any scales and try to gain knowledge.

The 5th finding theme is about the scales used by the participants during the implementation:

classroom participation (6 people); practice and performance exam (23 p.); simple scale exams (6 p.); checklists (according to individual training plans) (4 p.); observation (4 p.); a special assessment scale for a student with more than one disability (1 p.).

The 6th and lastly recorded theme is as follows: All the participants stated that a comprehensive course on the special education field is very necessary for vocational teachers who are or will be starting to work in SEVS's. In the event that such a course is planned, the 4 topics suggested by all participants in common are as follows: a) disability groups, definitions and characteristics of these groups; b) ways of communicating with and approaching mentally disabled individuals; c) teaching methods and techniques specific to special education; d) classroom management and solution suggestions for problem behaviors. The responses of the participants, who have different suggestions in addition to these 4 topics, are as follows: a) social life, work and professional life of mentally disabled individuals; b) preparation of individual education and training plan and general and monthly assessment forms according to skills and students' levels; c) methods of identification, identification of disability groups in special education; d) workshop rules and methods to be used in hygiene training, professional development and job preparation; e) effective material design and use for people with mental disabilities; f) reinforcers and reward system and methods of using them.

Conclusions

It is obvious how important and effective the special education field knowledge on the teaching process. It is seen that the difficulties experienced by teachers who graduated from a different field during the process of teaching the classroom to MDI's are almost the same as the difficulties experienced by the teachers of the mentally disabled who are experts in their field but did not work at the high school level. On the other hand, in SEVS's, vocational teachers attend classes in almost 12-14 hours of a weekly education period consisting of thirty lesson hours. The period in which classroom teachers teach one-to-one lessons with their students is a total of 6-8 hours. Moreover, even the mentally disabled teachers who are experts in their fields are not fully aware of the techniques for these individuals in the field of teaching, it is impossible for vocational teachers to have problems in the special education field where they do not even receive comprehensive training.

Each of the title suggestions regarding the course contents, which are detailed in the findings section, can be an in-service training proposal for the MNE and education faculties of universities should enrich the main courses of educational sciences with courses on special education.

Johann Friedrich Herbart'ın Eğitimde Özgürlük Düşüncesi*

Johann Friedrich Herbart's Idea of Freedom in Education

Özgün Şerif SAĞDIÇ¹

¹Ankara Üniversitesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümü, Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı
sagdic@ankara.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 28.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 11.12.2020

ÖZ

Fransız Devrimi'nden sonra Alman Aydınlanması'nın (Aufklärung) yeniden yorumlanması sürecinde Bildung kavramını anlamlandırma çabaları, öğretim ve eğitimi birbirini tamamlayacak biçimde ele alıp aralarındaki ilişkiyi gündeme getiren düşünürlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu düşünürler içerisinde Königsberg Üniversitesinden Immanuel Kant'ın kürsüsünün ardılı olan Johann Friedrich Herbart, eğitimdeki açılımını bilimsel temeller üzerine kurma yolunda ilerlemiştir. Herbart, eğitimde özgürlük problemine, çocuğun ne ölçüde sınırlandırılacağı, kendi seçimlerini nasıl yapabileceği ve nasıl bir sosyal etkileşim içinde olması gerektiği sorularına getirdiği yaklaşımlarla bir arada çözüm geliştirmeye çalışmıştır. Bu makalede, Herbart'ın yaşam öyküsü düşünsel ikliminin gelişimi bağlamında ele alınmış, belirtilen sorunlar kapsamında görüşlerinin bazı kritik noktalarına işaret edilmiş ve eğitim tarihindeki yerinden söz edilmiştir. Fikirsal etkileşimde bulunduğu bazı düşünürlerle ve liberal eğitim anlayışıyla görüşleri kıyaslanarak eğitimdeki özgürlük alanında düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Bu çerçevede yapılan değerlendirmelerle Herbart pedagojisinin eşitlikçi ve çocuğun özgür bir birey olarak yetiştirilmesini hedefleyen eğitim oluşumlarına kaynaklık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman analizi yöntemine başvurulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bildung, pedagoji, Çocuğun özgürlüğü, Eğitici öğretim, Johann Friedrich Herbart.

ABSTRACT

In the process of reinterpreting the German Enlightenment (Aufklärung) after the French Revolution, efforts to make sense of the concept of Bildung handled education and training in a way that they complement each other and led to the emergence of thinkers who brought up the relationship between them. Among these thinkers, Johann Friedrich Herbart, the successor of

***Alıntılama:** Sağdıç, Ö. Ş. (2021). Johann Friedrich Herbart'ın eğitimde özgürlük düşüncesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 221-249.

Immanuel Kant from Königsberg University, has made progress towards establishing Bildung concept expansion in education on scientific foundations. Herbart tried to find a solution to the problem of freedom in education, to what extent the child should be restricted, how she/he can make her/his own choices, and what kind of social interaction she/he should be in. In this article, Herbart's life story was discussed in the context of his intellectual climate development, some critical points of his opinions were pointed out within the scope of the mentioned problems and his position in the history of education was mentioned. By comparing his views with liberal education and with some thinkers that he interacted intellectually, his ideas in the field of freedom in education were revealed. With the evaluations made in this context, it can be concluded that Herbart's pedagogy is a source of egalitarian educational formations aiming to raise the child as a free individual. The document analysis method was used in this qualitative study.

Keywords: *Bildung, pedagogy, Freedom in education, Education through instruction, Johann Friedrich Herbart.*

GİRİŞ

Eğitimin nasıl ve hangi yaklaşımlara uygun olarak yapılması gerektiği ve yapılmasının ne ölçüde mümkün olduğu soru veya sorunları medeniyetlerin oluşmaya başladığı tarih kadar eskilere gitmektedir. Tarihin en derin kırılma noktası olarak görülen Eksen Çağı'nda (Jaspers, 1965, s.1) ortaya çıkan Antik Yunanistan, eğitim felsefesinin ilgi alanındaki sorunların ilk defa ele alındığı uygarlık olmuştur. Sofistlerin ilk öğretmenler olarak erdem, siyaset bilgileri ve yönetim konularında yürüttükleri öğretim faaliyetleri, insan ve doğa ilişkisi, bilgi ile eylem ilişkisini gündeme getirmiş, öğrenilenlerin sınırları bağlamında epistemolojik soruların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylece felsefedeki ilk sorular, epistemolojinin konusu olarak, eğitimdeki sorular ve sorunların ortaya çıkması ile sorulmaya başlanmıştır (Dewey, 1916, s.383). Özgür insanın kim olduğu ve eğitimde çocuk özgürlüğünün ne anlama geldiği de bu sorulara dâhildir (Marrou, 1956, s.232; Nightingale, 2001). Aristoteles'in savunduğu liberal eğitimle özgür insan arasında olumlu bir bağ kurulabilmektedir (Aristoteles, çev. 1975, s.234; Marrou, 1956, s. 382). Ancak liberal eğitim, kölelere göre değil yalnızca yurttaşlık hakkına sahip özgür insanlara göre, kendi amacı dışında başka amaçlara ulaşmaya çalışmayan ve zihinleri geliştiren bir eğitim türü olarak ortaya çıkmıştır (Degenhardt, 2019). Sınıfsal yanlılığından ötürü, sivil toplumdaki her türlü eğitimi, mesleki ve karakter eğitimini bir arada sunabilen bir anlayışa işaret etmemektedir (Kimball, 1996). Liberal eğitimden

farklı olarak eşitlikçi bakış açısıyla özgürlük sorununun ele alınması ve çözümlenmesi, felsefi yöntemlerle çocuğun çevresiyle ilişkisinin analiz edilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu analizler, Antik Yunanistan'dan beri felsefenin sorularıyla meşgul olan eğitimin kendi çizgisinde bir bilim dalı haline gelmesi ile sistematik bir çabanın ürünü olmaktadır. Bunu eğitimin tesadüflere bağlı, tecrübe ile ilerleyen mekanik bir sistem haline getirildiğini hatırlatarak bir bilim dalı olarak ortaya konulmasını savunan Immanuel Kant da (1724-1804) ifade etmiştir (Kant, 2013, s.40). Eğitimin bilim dalı haline gelmesi yolunda yürütülen sistematik çabanın Kant'ın Königsberg Üniversitesindeki ardılı olan Herbart'ın düşünsel ikliminin bir eseri olarak onun gayretleri sayesinde hız kazandığı düşünülmektedir (Nohl, 1958; Chambliss, 1996). Bu çalışmada, Herbart'ın özgürlük bağlamında çocuğun çevresi ile ilişkisinin analiz edilmesi sürecini bu sistematik çabayla nasıl gerçekleştirdiği anlatılmaktadır. Buradan yola çıkılarak Herbart'ın görüşleri, liberal eğitim ve karşılıklı etkileşimde bulunduğu düşünürlerle karşılaştırılarak özgürlük hakkındaki düşüncelerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Herbart'ın görüşlerinin karşılaştırıldığı düşünürler, çocuğun doğal eğilimlerine uygun bir eğitimi savunan Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Almanya'da ulusal eğitimin öncüsü Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) olacaktır. Bu amaç doğrultusunda Herbart ile bu düşünürlerin eğitimde özgürlük yaklaşımlarının benzerlik ve farklılıkları ortaya konulacaktır. Bu çerçevede çocukların sınırlandırılması, çocuk egemenliği, çocuklara yeni bir eğitim ortamı yaratılması ve bu ortam ile çocukların özgürlüklerini kazanabilmesi konusundaki görüşler incelenerek benzer ve farklı yönleri açığa çıkarılacaktır. Araştırmada esas olarak sözü edilen düşünürlerin belirtilen karşılaştırma başlıkları kapsamında değerlendirilebilecek eserleri ele alınmıştır. Bu eserler, Rousseau'dan *Émile* (1762), Fichte'den *Alman Ulusuna Seslenişler* (1808), Herbart'tan *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Eğitimi Hedefleyen Pedagojiye Genel Bakışlar-1806) ve *Umriß pädagogischer Vorlesungen* (Pedagoji Ders Notları-1835) şeklindedir.

Yaşam Öyküsü

Johann Friedrich Herbart, Amerikan Bağımsızlık Bildirisi'nin ilan edildiği 1776 yılında kültürel açıdan canlı bir şehir olan Oldenburg'da dünyaya gelmiştir. Eğitimci ve siyasetçilerin bulunduğu bir çevrede yetişmiştir. Ailesinin kararı ile ilk dönem eğitimini ev öğretmenlerden almış, onların yanında fizik deneyleri yapmış, matematik ve coğrafya üzerine oyunlar geliştirmiş ve felsefi altyapısını oluşturmuştur. Ayrıca sekiz yaşında ilk müzik derslerini alarak 1787 yılından itibaren piyanist ve viyolonsel virtüözü olarak verdiği konserlerle takdir toplamıştır (Asmus, 1961a).

Herbart, yeni hümanizm ve aydınlanmanın etkisi ile yetişmiştir. Politik anlamda ise 1788'den itibaren öğrenim gördüğü *Lateinschule*'nin rektörü J. S. Manso'nun etkisinde kalmıştır. Manso'nun yaklaşımları onu Fransız Devrimi'ne şüpheyle bakmaya, bu devrimin cürekâr atılımlarının Avrupa kültürünün neşeli sabahlarını karanlık bir bulut gibi gölgede bıraktığını öne sürmeye itmiştir (Asmus, 1961a).

Avrupa ve ABD'den birçok öğrencinin geldiği Jena'daki öğreniminde Herbart için ön plana çıkan felsefe olmuştur (Weiss, 1926). Jena Üniversitesinde önde gelen hocası onu "yıldız öğrenci" olarak nitelendiren Fichte'dir. 1797 yılında ev öğretmenliği yapmak için İsviçre'ye taşınmıştır (Asmus, 1961b). Ev öğretmenliği, onun eğitim alanındaki düşünsel ikliminin ilk filizlendiği saha deneyimi, ilerde kuracağı pedagojik sistemin de temel dayanağı olmuştur. Bu iddia, Bern Oberland Yöneticisi Friedrich Steiger'in üç çocuğundan ev öğretmenliği yıllarında yetiştirdiği Karl'a, sonraki yıllarda bir mektubunda pedagojisinin ona borçlu olduğunu yazması ile destek bulmaktadır (Herbart, 1912, s.296). İsviçre'deki döneminin sonlarına doğru derslerine katıldığı Johann Heinrich Pestalozzi'nin (1746-1827) eğitimi üzerine bir makale yayımlanmıştır. Bu makalede Pestalozzi'nin dersinde çocukların birbirleri ile "ritimli bir koro" gibi uyum içerisinde olduklarından, akşamın karanlığında bile görevlerini sonuna kadar yerine getirmelerinden, doğal eğilimleri ile oluşan bir hareketliliğe ve heyecana sahip olduklarından bahsederek kazandıkları becerileri takdir etmiştir (Herbart, 1887a, s.140).

Jena'daki yıllarında katıldığı “Özgür Adamlar Topluluğu” üyelerinden dostu Johann Schmidt ile öğrenimini devam ettireceği Bremen’de yaşamıştır. 1802 yılında Göttingen’de savunduğu tezlerle daha önce yaptığı çalışmalar göz önüne alınarak akademiye girmeye hak kazanmıştır. 1802/03 döneminde Göttingen Üniversitesinde mantık, metafizik, etik ve pedagoji derslerini yürütmüştür (Benner, 1993, s.20). “*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*” (Eğitimi Hedefleyen Pedagojiye Genel Bakışlar-1806) isimli başyapıtı bu dönemin ürünüdür. İlk pedagoji derslerini verdiği Göttingen’de geçirdiği yıllarla Herbart’ın etkisinin sıkı sıkıya bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Herbart, 1959, s. III).

1809 yılında 33 yaşında Königsberg’de felsefe kürsüsünü devralmıştır. 1813 yılında Napolyon’dan kurtarılacak bağımsızlığına kavuşmuş bu bölgede yeni reform girişimleri kapsamında okul reformlarını yürüten bilim delegasyonunun üyesi olmuştur. Pedagoji öğrencilerinin pratik çalışmalarını yürütecekleri pedagoji enstitüsünü ve onun uygulama okulunu hayata geçirmiştir. Bu kurumların sunduğu deneysel ve bilimsel öğretimin üniversitelerde pedagojinin kendine ait bilimsel bir dal olma girişimini ilk defa başlattığı iddia edilmektedir (Graves, 1912, s.171). Herbart’ın ardılları, Leipzig ve Jena’da bu uygulama okuluna benzer okullar açarak onun öğretilerinin izini sürmüşlerdir.

1833 yılından 1841 yılındaki ölümüne kadar felsefe ve pedagoji dersleri verdiği ikinci Göttingen döneminde, pedagojik ilkelerinin uygulamalarını betimlediği olgunluk çağı eseri sayılan “*Umriss pädagogischer Vorlesungen*” (Pedagoji Ders Notları-1835) yapıtını yayımlamıştır.

YÖNTEM

Yazılı metinlerin incelenmesi, tercüme edilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasına dayanan bu araştırma doküman analizi yöntemine örnektir. Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi, temelde belgelerin içeriğine odaklanır. Belgeler, yazar ile okuyucu arasında anlamlı mesajlar içeren bir iletişim mecrası

oluştururlar. Bu mesajlar, yazınsal metinlerden edinilebileceği gibi haritalar, mimari planlar, filmler, fotoğraflar veya diğer görseller yoluyla da elde edilebilirler (Prior, 2008). Nitel araştırmalarda kullanılan dokümanlar, araştırmacı tarafından toplanan ve birinci dereceden belgeler olan metinlerden ayrı olarak araştırmacı dışındaki kişiler tarafından toplanıp yayımlanan ve ikinci dereceden belgeler olarak nitelendirilen görseller gibi belgeleri de içermektedir (Schensul, 2008). Bu çalışmada kullanılan veriler, yalnızca birinci dereceden belgelerden elde edilmiştir. Metinlerin birbirleri ile ilişkisi bakımından analiz edilmesi, dönemin şartlarına göre geçerliliklerinin ve getirdiği yeniliklerin sorgulanması ve yeniden yorumlanması bu çalışmada sıkça kullanıldığı için doküman analizi yöntemi benimsenmiştir.

Doküman analizi, yüzeysel ön inceleme yapılan tarama, detaylı inceleme yapılan okuma ve yorumlama süreçlerini içermektedir (Bowen, 2009). Araştırmaya ilişkin verilere ulaşmak için ilk olarak literatür taranmıştır. Araştırmada birinci elden kaynaklar olarak öncelikle eğitim felsefesine yaptığı katkılar ve kuramlarını incelemek için Herbart'ın ve diğer düşünürlerin kendi eserlerine başvurulmuştur. Sonrasında ikinci elden kaynaklara, Herbart ve bu düşünürler üzerine yapılmış çalışmalara başvurulmuştur. Detaylı inceleme yoluyla araştırma kapsamında ele alınacak düşünürlerin eserleri belirlenmiş ve ikinci bir inceleme ve yorumlama aşamasına geçilmiştir.

Araştırmada derlenen dokümanlar betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak çözümlenmiştir. Bu yaklaşım, verilerin incelenmeleri ve çözümlenmeleri sonucu aralarından anlamlı ve mantıklı olanların seçilerek araştırmaya göre düzenlenmesi sürecidir (Bökeoğlu, 2018). Çalışmanın amacı bağlamında incelenen metinlerden gerekli olanlar kavramların alanyazındaki karşılıkları dikkate alınarak tercüme edilmiş, orijinal metinlerle uyumu sorgulanmıştır. Ulaşılan veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yeniden yorumlanmış bir şekilde sunulmuştur. Kavramlardan çalışma için kritik olanlar ayrıca açıklanmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma ve çalışmanın oluşturulması sürecinde yayın etiği kuralları gözetilmiş ve herhangi bir etik ihlalde bulunulmamıştır. Verilerin elde edilmesi, incelenmesi, seçilmesi ve yorumlanması etik ilkeler çerçevesinde yasal bir ihlal yapılmadan gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, *YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*'nde belirtilen kurallar dikkate alınarak literatürden elde edilen veriler kaynak gösterilerek sunulmuştur. Atıflar ve kaynakçadaki eserler, kaynakça gösterim kurallarına uygun bir biçimde değişiklik yapılmadan eksiksiz ve doğru bir şekilde gösterilmiştir. Herbart pedagojisinin ilkelerinin açıklandığı ve belge incelemeye dayanan bu çalışmada etik kurul izni veya yasal/özel herhangi bir izin alınması gerekli olmamıştır.

BULGULAR

Bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda iki başlık altında toplanmıştır. “Özgürlük Açılımı” başlığı altında makalenin amacı doğrultusunda düşünürler arasında karşılaştırmalar yapılacak, Herbart’ın çocuğun irade özgürlüğüne ve sosyal bir şekilde yetiştirilmesine verdiği değerden söz edilecektir. “Eğitici Öğretim” başlığı altında Herbart’ın bu isimdeki kuramıyla çocuğun özgürlüğü arasında olumlu bir ilişki kurulup kurulamayacağı sorusuna cevap aranacak, ayrıca liberal eğitim ile karşılaştırma yapılacaktır.

Özgürlük Açılımı

Kant, ilk defa olarak *Erziehungskunst oder Pädagogik* (eğitim sanatı veya pedagoji) ifadesini kullanarak insandaki doğal yeteneklerin kendi kendine gelişmediği gerekçesiyle eğitimi bu gelişimi sağlayacak bir sanat olarak tanımlamıştır (Kant, 2013, s.40). Herbart ise insanın doğuştan getirdiği gelişmemiş halde bulunan yeteneklere sahip olduğunu yadsıyarak zihnin yalnızca bazı gerçekliklerin kendi üzerindeki etkilerine karşı tepkileri, *Vorstellung* (duyumlar) denilen nitelikleri üretebilmeye gücü olduğunu savunmaktadır. Yeni gerçekliklere karşı tepkide bulunan bu yeni duyular tecrübe ile değil ancak eğitim yoluyla kazanılabilir (Hertbart, 1887b, s.43). Kant’a göre bir şeyin insana yararı veya zararının yalnızca tecrübe ile öğrenilmesi, eğitimin tutarlı

bir çaba olmasını engelleyerek onu yalnızca nesilden nesile aktarılan bir uğraşı haline getirir. Bu nedenle çocuklar ebeveynlerini aşamazlar ve geleceğin gelişmiş insan profiline göre eğitilemezler (Kant, 1803/2013, s.40). Eğitim bu haliyle insanlığın ilerlemesine de katkı sağlayamaz. Benzer olarak Herbart, pedagogların sorduğu “Eğitim ile her şey mümkün olabilir mi veya çocuklarla her şeyin başarılıp başarılamayacağı tecrübeyle belirlenebilir mi?” sorularının açıkta kaldığını belirtmektedir (Herbart, 1887b, s.7). Tecrübenin eğitimde asıl belirleyici unsur olmadığını ve Kant gibi eğitimin geleceğe hazırlık olabilecek bireysel çabalardan çok bilimsel ve sistematik bir disiplin olması gerektiğini düşünmektedir. *Allgemeine Pädagogik* kitabına yazdığı ek metinlerde eğitim kuramını kurarken hedeflediklerinden şu şekilde söz etmektedir: “Kitabımda benim asıl ilgimi çeken, eski psikolojinin yanlıglarından uzak, bilgilerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyerek aktarmakla yükümlü olan eğitimcilerin alışkanlıklarından arındırılmış bir pedagojiyi açığa çıkararak sergilemektir” (Herbart, 1887b, s.167). Öyleyse öğrencinin ihtiyaçlarının göz önüne alınması ve eğitimin bu ihtiyaçlara göre yeniden kurgulanması, yalnızca deneyime dayanmayan dinamik bir sistemin kurulmasını sağlayacaktır.

Herbart'a göre eğitimin amaç ve araçları, praksisin[†] zanaatkârlar, el işçileri ve aristokratların aldıkları eğitimlere göre sınıflandırılması ile değil bir bireyden tüm insanlığa kadar herkesin eğitilmesine[‡] hizmet eden temel yasalar ve maksimlerin kurulması ile belirlenmelidir. Böylelikle eğitilenler toplumsal sınıflarına göre

[†] Praksis kavramı insanın etik ve politik yaşantısıdır; mantık ve epistemolojik tasarımlardan oluşan teorinin karşıtıdır. Basit haliyle uygulamadan öte ikmal (yapılan bir şeyi tamamlama, daha iyi duruma getirme), bir şeyi yürütme, destekleme gibi manalar taşır (Sandkühler, 2010, s. 3194). Farklı yaşam alanları içinde deneyim kazandıran faaliyetleri vurgulamaktadır. Teori ve praksis, birlikte düşünce ve eylem dünyasını oluşturur.

[‡] Bu paragrafta eğitim olarak tercüme edilen bu ikinci ifadede Herbart, *Erziehung* yerine *Bildung* kavramını kullanmaktadır. *Bildung* kavramı bazı durumlarda *Erziehung* ile benzer anlam içerse de genelde okul teması içinde ele alınan metodik yürütülen öğrenme-öğretme faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Sandkühler, 2010, s. 484; Wahrig-Burgfeind, 2011, s.274). Herbart'ın bazı eserlerinin İngilizce çevirilerinde entelektüel anlamda eğitimin yansımaları göz önüne alınarak *bilden* fiili *cultivate*, *Bildung* sözcüğü ise *culture* ile karşılanmıştır (Herbart, 1902; Herbart, 1904). *Cultivate*, yetiştirmek anlamının yanında aydınlatmak, medenileşmek ve kültürünü artırmak anlamlarına da gelmektedir. İnsanın entelektüel dönüşümü, öz gelişimi, kültürlenmesi, bilginin aktarımı ile yapılan öğretim faaliyetlerini kapsayan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu makalede *Bildung* ifadesi sıklıkla “eğitim” veya “çocuğun yetiştirilmesi” olarak tercüme edilmiştir.

belirlenmeyen eşitlikçi bir bakış açısı kazanmış olurlar. *Émile* isimli eserinde ise Rousseau, tüm konuların belirlendiği toplum düzeninde herkesin kendi yerine göre yetiştirilmesi gerektiğini ve eğitimin yalnızca anne-babanın mesleği ile aynı mesleği edinme şansına kapı açtığı müddetçe yararlı olduğunu savunur. Rousseau'ya (1979, s.41) göre bunun haricindeki her durum öğrencinin zararına olmaktadır. Rousseau'nun kişinin geleceğinin toplumsal konumuna göre belirlenmesi gerektiği yolundaki iması, Herbart'ın eğitimde bireyden topluma kadar geniş bir düşünsel iklimin yaşatılması görüşü ile çatışmaktadır. Herbart'ın bakış açısı, Fransız İhtilali'nin etkisiyle Johann Wilhelm Süvern'in (1775-1829) başını çektiği okul reformlarına kadar devam eden tarihsel sürece son noktayı koymuş gibidir. O süreçte okulun işlevi sosyal statüleri çözümlenmek değil toplum katmanlarını koruyarak sınıfsal farkları muhafaza etmektir. Okulların kendileri de sosyal sınıflar arasındaki geçişlerin engellendiği mekânlardır (Aytaç, 1971). Fichte (1938, s.39) bu durumun aksine öğrencilere sosyal statülerine göre eğitim verilmesine ve eğitimin imtiyazlı bir sınıfa göre yürütülmesine karşı çıkmaktadır. Milliyetçi eğitim kapsamında savunduğu yeni eğitim modeli, ulusu tek bir varlık yapmayı ve bireylerde aynı ilgiyi canlandırmayı amaçladığı için herkese eşit olarak ulaştırılmalıdır (Fichte, 1938, s.39). Bu görüşlerini her ne kadar Alman ruhunu canlandırmak ve ulusal eğitimi yaygınlaştırmak için öne sürse de bireylerin sosyal ve ekonomik sınıflarından bağımsız olarak eğitilmesi noktasında Herbart ile uyumlu bir fikre sahip olduğu söylenebilir. Bunun da ötesinde Herbart, bireylerin yaşamda oynayacakları rolün doğuştan belli olup sabitlendiği sınıf temelli toplumlarda eğitilenlere dayatılan zorlamaların aksine onların üzerlerindeki kısıtlamaların meşruluğunu ve yararını *Regierung der Kinder*[§] kavramı ile açıklığa kavuşturmuştur. Herbart'ın çocuk egemenliği hakkında *Allgemeine Pädagogik* eserindeki bazı görüşleri şunlardır:

Çocuk her türlü ahlaki ilişkiden muaf ve iradeden yoksun bir halde dünyaya gelmektedir. Anne-baba, gerek gönüllü olarak gerekse

[§] Herbart, *Regierung der Kinder* ve *Kinderregierung* gibi iki farklı ifadeyi kullanarak çocuğun kendi egemenliği ve çocuğun üzerinde egemenlik kurmak gibi iki ayrı durumu vurgulamıştır (Herbart, 1887b, ss.18-19).

toplumun ısrarı üzerine çocuğu, adeta “bir nesne” gibi boyunduruğu altına almaktadır; (neredeyse) çocuğa el koymaktadır. Öte yandan bu canlı varlığın içinde sorgusuz sualsiz, arzuya göre şekillenen, zamanla kazanılması gereken bir iradenin ortaya çıktığını da bilmektedir. Ancak gerçek iradenin ortaya çıkması oldukça uzun zaman almaktadır. Öncesinde çocuğun içinde karar verme vasfı olan gerçek iradenin yerine bir o yana bir bu yana savrulan, kaosun ilkesi olan, yetişkinlerin yaptıklarına zarar veren ve çocuğun gelecekteki kimliğini çok büyük zararlara sevk edebilecek yabani bir atılganlık (*wilder Ungestüm*) gelişmektedir. Bu yabani atılganlık dizginlenmelidir ya da bu düzensizlik çocuğa bakan kişinin suçu olarak addedilmelidir... İradeyi sosyalliğe zıt bir yöne sevk etmemesi için bu atılganlığın devamlı baskı altında tutulması şart olmaktadır (Herbart, 1887b, s.18).

Bu satırlardan elde edilen çıkarım, çocuk üzerindeki egemenliğin onun kendi iradesinin gelişebilmesi için uygun koşulların hazırlanmasına hizmet etmesi gerektiğidir. Çocuk egemenliği Herbart için çocuğun, hem şimdi hem de gelecekte kendi dengesizliğinden kaynaklı zıtlamalardan ve zararlardan, toplumsal çatışmalardan kaçınmasını amaçlamalıdır. Bu egemenlik çocuğun hissiyatında veya kişiliğinde herhangi bir hedefe varmadan çok yalnızca düzen sağlamalıdır (Herbart, 1887b, s.19). Rousseau ise *Émile* isimli eserinde negatif eğitim kapsamında erken çocukluk döneminde çocuk iradesi üzerinde herhangi bir zorlamaya gidilmesinden kaçınılmasını istemektedir. Aynı zamanda çocuğun özgürce hareket edebileceği, yetişkinlerin müdahalelerinin çocuğa zarar vermeyecek şekilde önlemlerin alındığı bir çevrenin gerekliliğini de vurgulamaktadır. Dietrich Benner'e göre Rousseau'nun sınırlarını çizdiği bu çevre, eğitsel uygulamaların ne dereceye kadar mümkün olduğunun toplum tarafından belirlendiği, yetişkinlerin çocukları zorladığı gerçek toplumsal oluşumların çok uzağındadır. Bunun da ötesinde bu tablo, diyalektik çözümlemesi ile bizi hem köleliğe hem de hâkimiyete sevk edebileceği için yalnızca bir hayal ürünüdür (Benner, 1993, s. 89). Fichte, çocuğun ilk yıllarında “henüz iyi ile kötüyü ayırt edecek duruma gelmeden” negatif eğitim verilmesine karşı çıkmaz. O çağdaki çocuklara nefret edecekleri şeylerin verilmesi ve büyüklerden izole edilmemeleri bencil yetişmelerine, bundan da ötesi geleceğe bozulmuş bir nesil bırakmalarına sebep olabilir (Fichte, 1808/1938, ss.155-156). Herbart ise Rousseau'nun doğal eğilimlerin negatif eğitim yoluyla muhafaza edilmesine ve ancak belirli yaştan sonra pozitif eğitim yoluyla geliştirilmesi görüşüne

katılmaz. Rousseau'nun aksine çocuğun daha ilk yıllarında *Bildung* kapsamında kültürle tanışması, medenileşmesi gerektiğini savunmaktadır. Yaş sınırı koymadan çocuğun yetiştirilmesine dikkat çeker: "Öğretmen, çocuğu analiz ederek onu canlandırmalı; rehberlik eden ve gözetleyen bir güçle kendi eğitimi (*Bildung*) ile meşgul olan yetkinleşmiş çocuğun kendi görünümünü ona geri yansıtmalıdır. Bu gücü çocuk kendi coşkun ruhu dışında nereden elde edebilir?" (Herbart, 1887b, s.24) Buna göre öğretmen, kuşkusuz çocuğa rehberlik etmektedir; ancak onun yetkinleşmesi, bir şeylere ehil olması için gerekli güç, çocuğun kendi ruh halinin yansımasıdır. Bu noktada Herbart pedagojisinin, denetimin (*Aufsicht*) etkinlikle sürekli bağlantısına ve çocuğun bir etkinlikle meşguliyetinin onun kontrol edilmesindeki rolüne işaret etmesi dikkat çekicidir. Çocuk egemenliğinin temelinde çocuğun meşgul olduğu faaliyetler vardır. Öğretmen yansıtıcı bir rol oynamakta, çocuk ise kendi eylemlerinde bulunduğu farkında varmaktadır. Çocuğun belirli aktiviteleri, plansız oyunlara göre düzen sağlamaya daha çok katkı sağlamaktadır. Öte yandan sınırlandırmalar yalnızca belirli bir nokta etrafında toplanarak keyfi davranışları için sınırları net çizilmeyen bir ortam sağlanırsa, çocuğun birçok sınırlamadan hoşlanması dahi sağlanabilir (Herbart, 1984, s.20). İşte bu yolla öğretmen canlandırıcı bir rol oynayabilir, gücün çocuğun kendi içinden çıkması da sağlanabilir. Ayrıca çocuğun keyfi davranışları için ortam sağlanması, onun kendi seçimlerinin engellenecek boyutta sınırlandırılmasına bir karşı duruştur.

Herbart, çocuğun üzerindeki egemenliği ve kısıtlamaları tartışırken terbiye** ile çocuğun üzerindeki egemenliğin arasındaki farkı tartışmaya açmaktadır. Egemenlikten farklı olarak terbiye, devam eden bir eyleme engel olunmasını desteklemez, çocuğun kendi aktivitelerinin yerine tutup da başkasının aktivitelerini koyma yolunda bir aşılama

** *Zucht* kelimesi yetiştirmek, büyütme, talim yapmak anlamlarına gelmektedir. Başka anlamları sıkı eğitim, düzen ve disiplindir. Edep, görgü, ahlaklı olma gibi karşılıkları da vardır (Wahrig-Burgfeind, 2011, s.1704). *Allgemeine Pädagogik* kitabının İngilizce çevirisinde *discipline* (Herbart, 1902, ss.227-238), *Umriß pädagogische Vorlesungen* çevirisinde ise *training* ile karşılanmıştır (Herbart, 1904, ss.140-160). Bu bölümde Herbart'ın *Umriß*'teki görüşlerinden yararlanıldığı için *Zucht* kelimesini hem *training* (belirli bir eğitimle yetiştirmek) hem de görgü anlamlarını içeren "terbiye" ifadesi ile karşılayarak egemenliğin karşısına koymak daha uygun görülmüştür.

yapamaz, çocuğu seçmeye ve kendisinin farkına varmaya yönlendirir. Öte yandan çocuk, egemenliğe nazaran daha çok terbiye yoluyla ait olma duygusu kazanmaktadır. Burada Herbart'ın asıl vurgulamak istediği eğitimin kapsayıcı olduğu ve çocuğu yönlendirdiği yönündedir (Herbart, 1984, s.20). Egemenliğin ise hem katı kurallar koyup hem de zaman zaman çocuğu olduğu gibi kendi haline bırakması Herbart'a göre eğitim açısından bir vurdumduymazlık olarak görülmelidir. Öyleyse çocuk üzerindeki egemenlik veya otorite, iradenin gelişmesi için uygun koşulların hazırlanmasına hizmet etse de eğitimin yerini tutan bir uğraş olamamakta, daha önce de belirtildiği gibi yalnızca düzen sağlamaktadır. Böylelikle, çocuğun seçme özgürlüğünü elinden almadan onun aidiyet duygusuna sahip olması ve işe yaramayan kurallar yerine belli bazı sınırları tanıyarak yetiştirilmesi ve eğitilmesi sağlanmış olur. Çocuk çizilen sınırlarının farkına vararak onu içselleştirmekte, kendi aktiviteleri konusunda özerk olmakta, başka bir deyişle bu yolla özerkliğinin de farkına varmaktadır.

Rousseau'yu çocuğun denetlenmesi ve davranışlarının sınırlandırılması bağlamında değerlendiren Benner (1993, s.90), düşünürün görüşlerinden özgür eğitimin antinomisinin ortaya çıkabileceğini öne sürmektedir. Rousseau, yetişen çocuğun eğitiminde tamamen kısıtlamaya gitmekten sakınıırken ödül, ceza, kınama ve övgünün, eğitim aracı olarak reddedilmesini, öğrenme ortamlarının yetişkinlerin bir müdahalesi olmadan öğrencinin başarısı veya başarısızlığının ayırt edilmesi ve eleştirilmesi yoluyla planlanması gerektiğini düşünmektedir. Herbart çocuğun gelişimini öncelikle özgür iradesinin henüz ortaya çıkmadığı ve ortaya çıktıktan sonraki dönem olarak ayırarak eğitim yoluyla kültürel gelişiminin sağlanması ve kendi faaliyetlerinin seçimine yönelmesini savunmaktadır. Çocuk üzerinde kurulan egemenliğin düzen sağlayacak destekleyici bir unsur olduğu ancak bütünüyle özgürlüğünü kazanması için tek unsur olmadığını düşünmektedir. Egemenlikten ileri gelen çocuğun itaatinin varlığını kabul etmekle birlikte, bunun çocuğun özerkliğini kazanabilmesi veya onun farkına varabilmesi için bir öncül olduğunu kabul etmez. Herbart, çocuğun kendi aktivitelerine verdiği önemden, yaptıklarının onun gelişimini sağlamasından, çocuğun güçlerinin bir şeyler yapmak için harcamasının gerekliliğinden söz eder. Başka bir deyişle, çocuğun

yaşantıları onun başarılı olması yolunda kendi aktivitelerini içermekte, onun aktif bir öğrenen olmasını sağlamaktadır. Çocuğu baskı altında tutan bayağı bir terbiye ile ona cesaret kazandıran terbiyenin dengeli olması gerektiğini savunur. Eğer uzun süren bir ceza ve terbiye etme süreci çocuğu cesaretlendirmeye üstün gelirse, kendinden ileri gelen gelişim veya ilerleme çocuğa yararlı olmak şöyle dursun, onu canından bezdirir (Herbart, 1984, s.72). O halde çocuk pasif olarak terbiye edilen bir varlık olmaktan çıkarak kendi deneyimlerini içselleştiren, gayretli olmanın ve kendiliğinden gelişim sağlamanın bilincinde olan bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özgürlük antinomisi Rousseau'da belirgin bir hal almaktadır. *Émile*'de çok kez tekrarlandığı gibi çocuk toplumla tanışması sürecinde dahi özgür değildir. Çocukta gelişim evrelerini dikkate aldığı ve çocuk özgürlüğü hakkındaki görüşlerinin sadece erken çocukluk dönemi için geçerli olduğu yönündeki bir itiraza, çocuğa toplumun tanıtıldığı *Émile*'in dördüncü kitabındaki “ona ancak bağımsız olmanın görüntüsünü bırakacağımız”, “iradesine egemen olamadığımız sürece kişiliğine egemen olarak kalacağımız” gibi ifadeleri (Rousseau, 1979, s.332) ile karşı itiraz getirilebilir. Doğal eğilimler kendiliğinden açılarak çocuğu yetiştirmeyeceği için çocuğa sürekli bir müdahaleye gereksinim duyulur ve çocuk farkında olmadan sınırlandırılmış olur. Çocuğun ona hissettirilmeden denetlendiği ve kendi kendisinin bunu sezerek eğitmenin otoritesini kabul etmesi gerektiği vurgulanır: “Emile anne ve babasına saygı göstermeli; ancak yalnızca bana itaat etmelidir. Bu benim ilk ve daha doğrusu tek koşulumdur” (Rousseau, 1979, s.53). Buna karşılık Rousseau'nun çocuktaki otonomiye önem verdiği ve otoriter öğretmen-pasif öğrenen yaklaşımını benimsemediği söylenebilir. Düşünerek yargıya varması, bir şeye ulaşmanın imkân ve yöntemlerini kavraması gerektiğinden söz eder. Çocuk her şeyi hazır alırsa keşfetmeye veya çıkarımda bulunmaya fırsatı olmaz, düşünsel anlamda aktif olması perdelenmiş olur. Çocuk “Anlıyorum, seziyorum, davranıyorum, kendi kendimi yetiştiriyorum” diyebilmelidir. Eğitici olması için çocuğa anlatılan masalların kısıdan hisse bölümü olan son cümlesinin çocuğa açıklanmaması, bunu kendisinin bularak masaldan ahlak dersi çıkarması gerektiğini savunur: “Öğrencileriniz masalı ancak açıklandığında anlayacaksa emin olun bu şekilde bile

anlamayacaktır” (Rousseau, 1979, s.248). Rousseau'nun zihnindeki bireyin otonomluğu, onun özgürce karar vermesine değil akıl yürüterek doğru yargılara ve yeni bir öğrenme için yeterli kapasiteye ulaşmasına işaret etmektedir. Ayrıca Rousseau'nun özgürlükten söz ederken asıl anlatmak istediği başkasının boyunduruğu altında olmamak ve başkasına bağımlı olmamaktır: “Yalnızca iradesini gerçekleştirmek için bir başkasının yardımına gereksinimi olmayan insan bunu başarmış sayılır. Buradan, tüm iyiliklerin en başta geleninin otorite değil, özgürlük olduğu sonucu çıkar” (Rousseau, 1979, s.84). Öte yandan çocuğun özerklik görünümüne büründüğünden, asıl bunun tam bir bağlılık olduğundan, iradesinin bile tutsak edileceğinden söz eder: “Kuşkusuz, çocuk ancak istediğini yapmalıdır; ama yalnızca yapmasını istediğiniz şeyi istemelidir. Öngörmediğiniz bir adımı da atmamalıdır. Ne söyleyeceğini bilmediğiniz bir konuda ağzını açmamalıdır.” Çocuğun özerkliği öğretmenin egemenliğine karşı aldatmaya başvurmadan kendisine uygun olanı yapmasıdır; ancak bu bütünüyle kendi seçimi değil “yapması gereken” olacaktır. “Onu rahatça inceleyebilecek ve ona vermek istediğiniz dersleri, o bunların bir tekini bile almayı asla düşünmediğinde dahi onun çevresinde şekillendireceksiniz.” (Rousseau, 1979, s.120). Rousseau'nun tüm ifadeleri bir arada değerlendirildiğinde adeta öğretmenin çizdiği bir dairenin içinde kendi eylemlerinin sorumluluğunu hisseden ve özerk olduğunu duyumsayan, yapması gerekeni kendine uygun olduğunu düşünerek seçen fakat gerçekte özerk olmayan bir bireyden söz edildiği anlaşılmaktadır. Rousseau ise toplumsal etkileşim içinde karşılaşılacak toplum direncinin yerine eğitmenin otoritesini koymuştur^{††}. Çocuğa konulan sınırlamalar, onun özgür iradesini geliştirmek için veya ona özgürlük vermek için değil eğitmenin hâkimiyeti altında (doğal eğilimleri bozulmadan) yaşamını sürdürmesi içindir. Herbart, (1887b, ss.5-6) *Allgemeine Pädagogik* kitabının henüz ilk satırlarında Rousseau'nun eğitim anlayışına doğrudan bir eleştiri getirmektedir. Onun *Émile*'de öğretmek istediği yaşamı, bir zanaattan öteye geçmeyen üretilmiş bir ürün gibi gördüğünü iddia etmektedir. Eğitmenin çocuk için feda edildiğinin altını çizerek gelecekte heterojen bir toplumda

^{††} Aykırı görüş için bkz. Badamchi, K. D. (2016). Immanuel Kant'ın Jean Jacques Rousseau'dan Çıkaradıkları: Eğitim Üzerine. FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, (21), 161-180. <https://dergipark.org.tr/pub/flsf/issue/48626/617836> adresinden erişilmiştir.

yaşamını sürdüreceği için medeni insanlar içinde doğal bir insanın (*Naturmensch*) yetiştirilmesine değil değmeyeceği sorusunu gündeme getirmektedir. Bu ifadelerden çıkarımda bulunulursa toplumsal etkileşim Rousseau'nun belirlediği düzeyle sınırlı tutulamaz ve bu denli bireysel bir eğitim sürdürülebilir olamaz. Bunun yanı sıra Herbart, yabani atılganlığın çocuğu sosyalliğe zıt bir yöne itmesinin engellenmesi gerektiğini belirterek çocuk için toplumun önemini vurgulamıştır. Farklılıklarını belirttikten sonra Rousseau ile toplumsal etkileşim konusunda benzer görüşlerine yer verilebilir. Şehirde çocukların hareket alanının kısıtlandığını; diğer yandan kaygı veren kurallardan sorumlu olmadıkları için kırsalda daha fazla imkâna sahip olduklarını vurgular. Bu görüş, Rousseau'nun köy yaşamının insanın doğal eğilimlerini geliştirmesine dinamik sağladığı yolundaki iddiası ile bir noktada benzerlik göstermektedir. Herbart, şehirler gibi çocuğun çevresine zarar verme potansiyelinin olduğu yerlerde eğitimin nasıl olacağı sorusunu gündeme getirir. Eğitim açısından kırsalın avantajlarını kullanarak çocuğun temiz, ferah ve şehirden uzakta yetiştirilmesi fikri 19. yüzyılın sonlarında İngiltere ve Almanya'da ortaya çıkan kır okullarına dayanak oluşturmaktadır. Bu eğitim modeli gençlerin büyük şehrin karmaşa ve kötülüklerinden uzakta, kendine özgü bir cemiyet hayatının içinde, zihin-beden koordinasyonu ile bir bütün halde doğal eğilimlere uygun yetişmesini, problem çözme becerisini, karakter eğitimini ve ahlak eğitimini ön planda tutmaktadır. Almanya'da bu eğitim kurumlarının öncüsü olan Hermann Lietz (1868-1919), bu okulları yedi yaşından yirmi yaşına kadar üç basamakta eğitim veren, her yaşta bireylerin diğerlerinden bağımsız ve kısıtlama olmadan kendi dünyalarında yetişebilecekleri ve özgürce faaliyet yürütebilecekleri mekânlar olarak tanımlamaktadır. Gençler bu kurumlar sayesinde adeta esaret zincirlerini kırmaktadır: "Mutlu ve sağlıklı günlere uyanmaları, halkın ve insanlığın güzel bir geleceğe kapı aralayabilmesi için özgür tabiatın ve yüce insan doğasının huzur veren güveni onlara yeniden armağan edilmektedir" (Lietz, 1910, s.4).

Herbart, sınırlandırma ve özgürlük arasındaki ilişkiyi çocuğun yakın çevresi ile etkileşimi, sosyal ilişkileri, çevresinin nasıl düzenleneceği bağlamında ele almaktadır: "Kısıtlama ve özgürlük arasındaki ilişki: Çocuğun çevresi ve yakın sosyal ilişkilerinin

baştan çıkarma ve saptırmalara karşı koruma altında olmaları gerekir. Bununla birlikte dışarıda olan bitenin çok fazla arzulasını engellemek için çocuğun çevresi yeterince geniş ve zengin tutulmalıdır” (Herbart, 1984, s.72). Demek oluyor ki çocuğa ancak geniş bir çevre sağlayarak toplumla, yakınındaki insanlarla etkileşim sağlanır ve çocuğun kendi ilgileri bakımından geniş bir seçim yelpazesi sunulmuş olur. Böylece dış dünya çocuğa daha az cazip gelecek ve yanlış bir eğilime düşmeyecektir. Herbart'ın bu görüşleri, çocuğa sınırları net çizilmeyen hoşuna gidecek bir ortamın sağlanması fikri ile bütünleştirildiğinde çocuğun dünyasını zenginleştiren ve özgürlüğünü yaşayabileceği bir eğitim ortamına işaret ettiği görülmektedir. Çocuğa sağlanan bu yeni ortam içinde çocuğun kendi aktiviteleri yoluyla kontrol edilmesi ve yeni bir düzen anlayışı, Fichte'nin çocuğu yetişkinlerin bozulmuş havasından uzak tutarak ona "temiz bir bina" kurulması gerektiği fikriyle de paralellik göstermektedir. Fichte'ye (1938, s.156) göre çocuğun kendi faaliyetlerinin uyandırıldığı, sınırları net çizilmeyen fakat dış etkenlerden arındırılmış bir ortam sağlanabilir ve böylelikle çocukta özgür eylem ortaya çıkabilir. Rousseau'nun aksine okulu reddetmeden sosyal etkileşimin önemini altını çizmektedir. Çocukların kapalı bir eğitim sisteminde eğitilmesini kabul etmekle birlikte sürecekleri hayat tarzının aklın belirlediği kanunlara uygun, nesnelere doğası içinde yer alan otonom bir topluluk hayatı olması gerektiğini belirtir. Çocukların ailelerinden ayrı mükemmel mürebbiyelerin elinde yetişmesini arzulamaktadır (Fichte, 1938, ss.48-54). Herbart'ın tasarladığı da çocuğun kendi ortamında yetiştirilmesi için buna benzer bir kurum olabilir fakat Fichte gibi aile eğitimi dışarda bırakmamaktadır. Kır okullarının kurucularının Fichte ve Herbart'ın paylaştığı bu görüşleri hayata geçirdikleri iddia edilmiştir. Bu iddianın dayanağında ilk kır okulu olan İngiltere'deki *New School of Abbotsholme*'u kuran Cecil Reddie'nin (1858-1932) olduğu bilinmektedir. Kurduğu okulun tarihini anlatırken Herbart pedagojisini ve onun takipçisi Wilhelm Rein'in (1847-1929) fikirlerini yüceltmekte, kendi okulunun "büyük öğretmenlerimiz" olarak tanıttığı Pestalozzi, Herbart ve Fröbel'in çalışmalarından aşına olunan yüksek amaçları hayata geçirdiğini vurgulamaktadır (Reddie, 1900, s.263). Rein'in pedagojisinin kır eğitimi akımının gelişmesinde dikkate şayan katkıları olmakla birlikte *Abbotsholme* okullarının hem yapı itibariyle hem de pedagojik duruş bakımından orijinal olduğu

kabul edilmektedir (Vazquez, 2015, s.280). Öte yandan, kır okullarının Ata (2015, s.3) tarafından Türkiye’de yatılı okullar ve köy enstitüleri ile benzerliğinin dile getirmesi dikkat çekicidir. Yatılı okullar, amaçları çocuğu ailesinden veya büyüklerin yanından uzaklaştırmak olmasa da çocuğun topluluk içinde sosyal etkileşimle yaşamasını sağladıkları için Herbart ve Fichte’nin işaret ettikleri ortamlar arasında gösterilebilirler.

Eğitici Öğretim

Eğitici öğretim kuramı öğretme ile öğrenme, eğitim verme ile ders verme arasındaki ilişkiler için kurucu bir unsurdur. Dersin eğitici bir işlev üstlendiği durumda öğretim yapılması anlamına gelmektedir. Herbart, karakteri biçimlendirmedeki rolüne vurgu yapmaktadır:

Eğitici öğretim fikrini açıkça ortaya koymak için bunun olumsuz olan öğretim olmadan yapılan eğitimi ele alalım. Bundan epeyce örnek bulunabilir. Öğretmenler bilginin büyük bölümüne sahip kişiler olarak görülmez. Fakat neredeyse hiçbir şey bilmeyenler, bilseler bile bildiklerinin bilimsel kullanımından bihaber olanlar ve ne olursa olsun büyük bir hevesle işlerinin peşinde koşanlar da vardır ki... Bu kişiler ne yapabilirler? Onlar çocuğun duygularını baskı altında tutarlar, çocuğun karakterini o derece yerinden oynatırlar ki çocuk kendisini bilemez hale gelir. O halde karakter nasıl şekillenecektir? Karakter içten bir kararlılığa sahiptir; sabitlenmiştir. Ancak çocuğun bir şeye itimat etmesini mümkün kılmazsanız veya kendi kararlarına güven duymasına izin vermezseniz onun içinde bir insan varlığı nasıl olur da kök salabilir? Çoğu durumda gencin ruhunda sizin nüfuz edemeyeceğiniz gizli bir köşe vardır. Sizin kaba davranışınıza rağmen kendisi için yaşamaya, hayal kurmaya, umut etmeye ve ilk fırsatta deneyeceği planlar oluşturmaya devam edecektir. Çocuk bu denemelerde başarılı olursa karakteri sizin bilmediğiniz bir biçimde oluşacaktır. Sırf bu nedenle eğitimin maksadı ve ulaşacağı nokta birbiri ile çok az ilişkili olmaktadır... Hâkimiyet kurmak itaat ede ede öğrenilir. Küçük çocuklar, kendilerine daha önce nasıl davranıldıysa oyuncak bebeklerine de öyle davranacaklardır (Hart, 1887b, s.11).

Görüldüğü üzere, eğitici öğretimin olmadığı durumda, eğitimin asıl amaçladıkları ile eğitim yoluyla ulaşılanların birbiri ile uyuşmaması sorunu ortaya çıkmakta, öğretmen öğrenci ilişkisi adeta hükümdar ve boyun eğen ilişkisine dönüşmektedir. Öğrenci, öğretmenin onun üzerinde kurduğu hâkimiyeti rol model almaktadır. Böyle bir durumda çocuğun karakterinin oluşumunda özgür iradesinin rolü neredeyse hiç yoktur. Kendi

kendine oluşan karakterin ne uygun eğitimin ne de öğretmenin hedeflediği ile ilgisi vardır. Öğretimin tam manasıyla yapılmadığı böyle bir durumda öğrenilen ders konusu içselleştirilemeyecek ve karakterin, öğrencinin özgür iradesini kullanması bundan da öte vereceği kararlara karşı özgüvenin gelişmesi yoluyla şekillenmesi mümkün olmayacaktır. Öyleyse bu özgür ve özgüvene sahip karakterin oluşması için öğrenilen ders konusunun içselleştirmesi gerekmektedir. Böylelikle eğitim sadece tutum ve davranışların değişimini esas alan işlevinden öteye taşınmıştır. Çocuğun karakteri özgür iradesine göre karar verme yetisiyle gelişmektedir. Yargı gücü ise dersin onu aydınlanması, medenileşmesi ve kültürünün artırarak onu biçimlendirmesi sonucu kendi kendisinin farkına varmasıyla oluşmaktadır. Kendisinin farkına varan birey özgür iradesini nasıl kullanacağını da öğrenmiş, karar verme yetisi gelişmiş bir birey olmaktadır. O halde öğretimi yapılan dersin çocuğu eğitmesi çocuğun karakter gelişiminde esas bir unsur olmaktadır. Bu bağlamda öğretimin unsurlarının birisi ders, diğeri de çocuğu kültürel yönden yetiştiren bir eğitim (*Bildung*) olarak ele alınabilir. Bu bağlamda liberal eğitim ile Herbart'ın benzer ve farklı görüşleri açıkça ortaya konulabilir. Hem Herbart pedagojisi hem de liberal eğitim çocuğun karakter gelişimini, entelektüel ilerlemesini ön plana çıkarmakla birlikte özgürlük anlayışları bakımından farklı görünmektedirler. Çocuk özgürlüğe eğitim yoluyla kavuşur; toplumsal sınıfından ötürü kazandığı özgürlük, eğitim almasını sağlayan ayırt edici bir unsur olmamaktadır. Bununla birlikte liberal eğitim sıradanlığı aşan bir düşünce yaşamının eğitilmesini amaçlayan bir eğitim olarak da görülmektedir (Gary, 2006). Bu yönüyle liberal eğitim çocuğun karakter gelişimi ve ona sağlanacak entelektüel eğitim bağlamında Herbart ile uzlaşa içerisindedir.

Eğitimin asıl amaçladıkları ile eğitimde varılan nokta arasındaki ayrımın getirdiği çelişki, Herbart'ın sorduğu şu soru ile tekrar gündeme gelmektedir: “Gelecekte çocuğun amaçlayacaklarını önceden bilebilir miyiz, izini sürmek zorunda kalmak yerine bir gün bize bunun için minnettar kalacağı bilgiyi öngörebilir miyiz?” (Herbart, 1887b, s.26) Bu soruya çocuğun zorunlu olarak amaç edindikleri ve gelecekte mümkün olabilecek amaçları arasında ayrım yaparak cevap aramaktadır. Bu soru gelecekte ulaşılması

zorunlu tutulan amaçlar ve çocuğun kendi amaçlarının ne ölçüde önceden tayin edilebileceği sorusuna da kapı aralamaktadır:

Amaçların çocuğa ait dünyası, meşgul olduğu ve belirli ölçüde peşinden koşmak istediği gelecekte mümkün olan amaçların bölgesine ve bundan bağımsız olan, çocuğun ihmal ettiğinde kendisini asla affetmeyeceği zorunlu amaçların bölgesine ayrılmaktadır. Kısaca ifade edilirse eğitimin amacı, yapılan seçimin gayelerine ve ahlaki gayelere göre alt sınıflara ayrılmaktadır. Bu, öğretmenin ve çocuğun değil, bilakis gelecekteki çocuğun seçimidir (Herbart, 1887b, s.28).

Çocuğun ilgilendiği mümkün olabilecek amaçlar, gelecekte büyüdüğünde yaptığı seçimlere kapı aralamaktadır. Bu seçimdeki gayeler, ahlaki gayeler ile birlikte eğitimin amacını oluşturmaktadır. Ayrıca Herbart'a göre iki amaç arasındaki bu ayrım sınıf temelli toplumlarda yapılamaz. Çünkü sınıf temelli toplumlarda çocuk için gelecekte mümkün olabilecek amaçlar, içinde doğduğu toplumsal sınıfın belirlediği zorunlu amaçlar ile aynı kılınmaktadır. Bu da bireyin zorunlu amaçları takip etmesi sonucu gelecek yaşamında eğitim yoluyla mümkün kılınabilecek farklı bir yönelimin ve erişeceği bir başarının önünün tıkanmasına yol açmaktadır. Bunun tam tersine sivil toplum, çalışma biçimindeki değişim nedeniyle bireyi mümkün olabilecek amaçlar doğrultusunda eğitir ve sınıf toplumunun tüm mesleki faaliyetleri ve toplumsal konuları gruplandıran zorunlu amaçlarını içermez. Sivil toplumda herkes kendi seçimine uygun mümkün olabilen amaçların peşinden koşmayı ve kendi çabaları ile kendi kaderlerini tayin etmeyi de öğrenmek zorundadır (Benner, 1993, s.102). Çünkü bireyin gelecekteki kaderi doğuştan getirdiği toplumsal sınıf veya statülere bağlı olamaz. Bunun nedeni bir taraftan bireysel çalışmaların ve faaliyetlerin birbirleriyle ilişkilerinin bilimsel yoldan planlandığı ve bürokratik olarak kontrol edildiği teorik-teknik üretim rasyonalitesini ortaya koyan sivil ve endüstriyel toplumun ortaya çıkmış olmasıdır. Diğer taraftan ise bireyin otonom hareket etmesine, kendi kaderini kendisinin tayin etmesine ve doğduğu koşulların esiri olmamasına kapı aralanmasıdır. Üstelik birey kendisinin ne kadar farkında olursa sivil toplum içinde o kadar yer edinebilir. Sivil toplumun bu özellikleri göz önünde bulundurularak eğitimin amacı, gelecekte mümkün olabilecek amaç, eğitimle varılan nokta da bireyin kendisinin tayin edebildiği amaç

olarak görülebilir. Böylelikle eğitimin asıl amaçladıkları ile vardığı noktanın farklılığından artık bir çelişki doğmadığı görülmektedir. Herbart, toplumsal sınıf kökenli deneyiminin ve sosyal ilişkilerinin kısır döngüsünden çocukları ders yoluyla kurtararak onları özgür kılma gayesini gütmektedir (Benner, 1993, s.105). Örnek vermek gerekirse sınıflı toplumda üst sınıftan bir ailenin çocuğu toplumda itibar gören, kendi sınıfına uygun meslek seçerek yaşamını sürdürmek durumundadır. Burada zorunlu amaç, çocuğun kendi sınıfı için albenili bir meslek seçimi olurken mümkün olabilecek amacının bundan farklı olduğu söylenemez. Aynı çocuk sivil toplumda yaşıyor olsa anne-babasının veya toplumun dayattığı meslekleri seçmeyebilir; diyelim ki sanattaki eğilimini ön plana çıkararak sanatla ilgili mesleki bir uğraş edinebilir. Anlaşılan odur ki mümkün olabilecek amaçları kendisi tayin etmiştir. Bunun da onun eğilimlerini ortaya çıkarabilecek ve kendi kendisinin ayırıcısına varabileceği bir sanat eğitimi yoluyla olacağı açıktır. Bu sanat eğitimi onun iradesini geliştirir, aklı özgürleştirir, yaşama çok yönlü bakmasını sağlar. Tüm bu çıkarımlardan liberal eğitimin konumuna bakacak olursak Herbart'ın daha ilerici bir eğitim anlayışına sahip olduğunu görebiliriz. Liberal eğitim her ne kadar özgür şekilde girilmiş ve seçilmiş eğitim faaliyetlerini içerse de Aristoteles'in ilk olarak ortaya attığı haliyle yalnızca en baştan "özgür" olarak tanımlanan birisi tarafından yapılabilmektedir (Kimball, 1996). Ancak modern yorumlamaları liberal eğitimi özgürlük uğruna yapılan bir eğitim olarak göstermektedir. Liberal eğitim, otoriteye şüpheyle yaklaşma, özgür bir zihne sahip ve kendi karakterine biçim vermeye hazır, başkalarını taklit etmeyen bağımsız bireyler yetiştirmektedir (Gary, 2006). Bu tanım çerçevesinde, Herbart'ın eşitlikçi ve bireyler için özgür seçim hakkı tanıyan eğitim modeli ile liberal eğitim arasında benzerlikler kurulabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Herbart pedagojisi eğitimin üzerinde yüzyıllardır tartışılan bazı sorunlarına yeni açılımlar getirmiştir. Herbart, kısıtlanması istenen çocuğun irade özgürlüğünü ortaya

koymasının çocuğa eğitim yoluyla nasıl kazandırılabilceği sorusuna cevap arayarak eğitici öğretim kavramını analiz etmiştir.

Herbart'a göre irade sağlamlığını sağlayan, karakter eğitimine katkı sunan özgürlük, çocuğun kendi eylemlerinin erkenden farkına varması ile doğru eyleme ulaşmayı da sağlamaktadır. Başarılı bir eylem için çocuğa özgürlük tanınmasının onun irade sağlamlığını sağlaması her şeyden önce özgürlüğü karakter eğitiminin öncüllerinden birisi haline gelmektedir.

Herbart özgürlük kavramını, çocuğun duyarlılığı, ödül ve ceza, çocuğun çevresi, yaptığı etkinlikler bağlamında incelemiştir. Kendi özerkliğinin farkına varması için sınırlandırmalar ve "aklın buyruklarına" boyun eğmesi erken yaşta sağlanmalıdır. Herbart için özgür olan birey, kendi aktivitelerini seçmekte serbesttir (Herbart, 1984, ss.20-21). Bu vurgu, bireyin itaat etmesi veya boyun eğmesini değil, seçme özgürlüğüne sahip olabilmesi ve özerkliğin farkına varması adına bazı sınırlandırmaları içselleştirmesi anlamını taşımaktadır.

Çocuğun başkaları ile kendini karşılaştırarak onlarla rekabete girmesi gibi olumsuz belirtiler göstermesi onun üzerindeki denetimin ve otoritenin çok katı şekilde uygulanmasının bir sonucudur (Herbart, 1984, s.20). Bu noktada Rousseau'nun çocuğun vaktinden önce girdiği sosyal etkileşim ile ortaya çıkan rekabet duygusunun kendi içinde harekete geçmesini sağlayan *amour-propre (izzetinefis)* fikriyle paralellik kurmak mümkündür (Rousseau, 1979, s. 92). Öte taraftan Herbart, katı otoritenin yerine yalnızca "kötü davranıştan kaçınılması" için sınırlandırma getirilmesini savunmaktadır.

Herbart, doğal eğilimlerin korunarak eğitilmesi yoluyla çocuğun dış dünyaya ilgisinin azaltılmasının yerine karakter eğitimini ve çocuğun kültürlü hale gelmesini sağlayan entelektüel eğitimi koymaktadır. Karakter eğitimi, özgürlükle ilişkilidir; çocuğun toplumla ve kültürle tanışması, sosyal etkileşimde bulunması ve çevresinin bu yönde zenginleştirilmesi de eğitim (*Bildung*) yoluyla gerçekleşir. Rousseau ise henüz toplum ile tanışmadan çocuğun bu türden bir eğitim almasına müsaade etmez.

Herbart, çocuğun toplumsallaşması sürecinde Rousseau'nun aksine çocuğun ilk yılları için de sosyal etkileşimin gerekli olacağına işaret etmektedir. Doğal insanın yetişmesinin toplumdan uzak olmasını kabul etmez. Herbart, Fichte ile benzer bir görüşü paylaşarak çocuklara olumsuz etkilerden arındırılmış ancak bir topluluk hayatı içerisinde yaşayabilecekleri zengin bir çevre sunulmasını tasarlamaktadır (Fichte, 1938, s. 159; Herbart, 1984, s.72). Dış dünyadan mahrum bırakarak değil kendi çevresinin yeterince geniş ve zengin tutulmasıyla ve kültürle biçimlendirilmesiyle çocuğun dış dünyanın kötülüklerinden korunacağını düşünmektedir. Rousseau'nun yetişkinlerin müdahale etmemesi için "önlemlerin alındığı bir çevre" Herbart'ta aynı amaçla "yeterince geniş ve zengin tutulacak bir çevreye" dönüşmektedir. Böyle bir çevre, orijinal yapılanmalar olmakla birlikte Herbart'ın eğitimde özgürlük düşüncesinin somutlaştığı okullar olarak ele alınabilen kır okullarında gerçeğe dönüşmüştür. Bu okulların amaçlarından çocuğun çizilen sınırları içselleştirmesi ve aidiyet duygusuna sahip olması, Herbart'ın otorite veya egemenliğin karşısında çocuğun özerk olduğunun farkına varmasını sağlayan eğitim tanımına benzemektedir. Sonuç olarak Herbart, çocuğun kültürel ve entelektüel birikim anlamında zenginleşmesine vurgu yaparken eğitici öğretim kapsamında yetişen çocuğun toplumun ve dış etkenlerin olumsuzluklarından bu yolla uzaklaşacağını hesaba katmıştır. Ayrıca yargı gücünün geliştirilmesi, kendi kendisinin farkına vararak eğitilmesi de Herbart pedagojisinin kurucu kavramlarından olan bireyi özgürleştirici eğitici öğretimin bir başarısı olmaktadır. Bütün bu kavramların arka planı düşünüldüğünde Herbart pedagojisinin çocuğun özgürleşmesini ve verimli bir sosyal etkileşim içerisinde yetişmesini kurucu unsur olarak ele alan bazı eğitim oluşumlarına kaynaklık ettiği sonucuna varılabilir.

Herbart pedagojisinde eğitimin amacı, gelecekteki çocuğun seçimi ve ahlaki gayelere ayrılmaktadır (Herbart, 1887b, s.28). Ahlaki gayelere bağlı olan zorunlu amaçlar, Herbart'ın referans aldığı sivil toplumdan farklı olarak sınıf temelli toplumlarda gelecekte mümkün olabilecek diğer amaçlarla eşdeğer görülmektedir. Bu da çocuğun seçiminin, geldiği toplumsal sınıfa bağlı olması gibi bir soruna yol açmaktadır. Herbart işte bu sorunu, mümkün olabilecek amaçları çocuğun gelecekte bürüneceği kişiyi

kendisinin belirlemesine, çocuğun ihmal etmemesi gereken zorunlu amaçları da ahlaki gayelere dayandırarak çözümlenmiştir.

19. yüzyılda etkili olmaya başlayan ve eğitim kuramlarında kendini 20. yüzyılda da hissettiren eğitim filozofu Johann Friedrich Herbart, herkese eşit ve araç nedenlerden arındırılmış bir eğitimi savunduğu için liberal eğitim anlayışına yakın ancak onun sınıfsal yanlılığına karşı duruş sergileyen bir model ortaya koymuştur. Liberal eğitimin modern yorumlarıyla daha çok örtüşen Herbart'ın görüşleri Aristoteles'in ele aldığı şekliyle ise belirgin farklılıklar göstermektedir. Herbart, tüm bireylere özgü ve onların geleceklerindeki yaşamda kendi mesleklerini tayin etmeye dönük bir eğitim sunarken liberal eğitim özgür yurttaşlara göre bir eğitim sunmaktadır (Kimball, 1996) Herbart, çocuğun kültürle donatıldığı, özgür olmasının bir koşulu olan karakter eğitiminin mesleki eğitimle bir arada sunulabileceğine işaret etmiştir. Liberal eğitimde farklı amaçlar için sunulan eğitimin özgür eylemde bulunmayı engelleyeceği iddia edilirken Herbart, yalnızca kendine dönük bir amaç içermemesi durumunda dahi özgürleştirici bir eğitim sunabilmektedir (Herbart, 1887b, s.28; Kimball, 1996). Bu özgürleştirici eğitimden ileri gelen eğitici öğretim kavramı, Herbart'ın eğitim bilimine sunduğu bir kazanımdır.

Herbart'ın eşitlikçi eğitim kuramının eğitimciler arasında döneme göre yeniden yorumlanması çocuğun okul-aile-sosyal çevre ilişkileri açısından yeni açılımlara kapı aralayacaktır. Eğitimin mümkün olan amaçlarının çocuğun gelecekte bürüneceği kişiliğin seçimi olarak yorumlanması, onun meslek seçiminde ve toplumda almak istediği yeri belirlemesinde eğitici öğretim kuramını ön plana çıkarmaktadır. Böylelikle, çocuk durağan bir şekilde eğitilen olmaktan çıkarak yaşantıları yoluyla öğrenen, geleceğinin seçimine yön veren özerk yetişmiş, aktif bir birey olacaktır.

Herbart'ın düşünceleri dinamik bir yapıyı ifade etmekte, çocuğa hem ahlak eğitiminin sağlandığı hem de çocuğun özgürlüğünün önemsendiği bir model oluşturmaktadır. Bu nedenle Herbart pedagojisinin incelenmesi eğitim bilimi açısından birçok kavramın farklı yönleriyle tartışılmasına ve uygulamaya dönük olarak çözümlenmesine yardımcı olacaktır. Bu çözümlenmeler, çocuğun özgürlüğü ile çocuğu sınırlandırma arasındaki

ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına da katkı sağlayabilir ve çocuğa yeni öğrenme ortamlarının sağlanmasında dikkate alınabilir. Türkiye'de yatılı bölge okullarında uygulanması istenen eğitim anlayışı, bu sayede çocuğun hem olumsuz etkileşimden uzak hem de sosyal ve kültürel olarak eğitilerek zenginleşeceği bir modele dönüşebilir.

Genel bir değerlendirme olarak Rousseau ve Fichte gibi aydınlanma dönemi düşünürlerinin özgün fikirler geliştirmelerine karşın çocuğun özgürlüğü kuramının sistematik bir perspektife oturtulmasını ilk defa Herbart'ın başardığı söylenebilir. Şu halde ilk olarak Eksen Çağı'nda Antik Yunanistan'ın eğitim alanında sorduğu soruların daha sistematik bir bakış açısıyla analiz edildiği sonucuna ulaşılmaktadır.


KAYNAKLAR

- Aristoteles (1975). *Politika* (Çev. Tuncay, M.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Asmus, V. W. (1961). Der Junge Herbart I. *Paedagogica Historica*, 1(1), 9-38.
- Asmus, V. W. (1961). Der Junge Herbart II. *Paedagogica Historica*, 1(2), 348-387.
- Ata, B. (2015). *Fichte'nin Eğitim Üzerine Düşünceleri ve Türkiye'deki Yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, H. K. (1971). *Die Schulreformen und die Demokratisierung des Schulafbaus in England, Schweden, Frankreich und Bundesrepublik Deutschland*. Retrieved from <https://dspace.ankara.edu.tr/>
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. München: Juventa Verlag.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. (2018). *Nitel Araştırma ve Veri Analizi*. [PowerPoint slides] <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=3114> adresinden erişilmiştir.
- Chambliss, J. J. (1996). Herbart, Johann Friedrich. In J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia* (ss. 258-260). New York & London: Garland Publishing.
- Degenhardt, M.A.B. (2019). Liberal Gelenekçi. Bailey, R., Barrow, R., Carr, D. & McCarthy, C. (Ed.). *Eğitim felsefesi kılavuzu* (s.121-135) içinde. (Çev. Muharremov, G.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2010).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Fichte, J. G. (1938). *Fichte'nin Hitabeleri* (Çev. Balaban, M.R.). İzmir: Dereli Matbaası. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1808).
- Gary, K. (2006). Leisure, freedom, and liberal education. *Educational Theory*, 56(2), 121-136.
- Graves, F. P. (1912). *Great educators of three centuries: Their work and its influence on modern education*. New York: The Macmillan Company.
- Herbart, J. F. (1887a). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch Band 1*. Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1887b). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch Band 2*. Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1902). *The science of education and the asthetic revelation of the world* (Çev. Felkin, H.E.). Boston: DC Heath & Company. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1806).

- Herbart, J. F. (1904). *Outlines of educational doctrine*. (Çev. Lange, A.F.). New York: Macmillan. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1835).
- Herbart, J. F. (1912). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch Band 16. Briefe von und an J.F.Herbart*. Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1959). *Allgemeine Pädagogik: Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Mit Vorwort von Herman Nohl*. Weinheim: Beltz.
- Herbart, J. F. (1984). *Umriß pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Jaspers K. (1965). *The Origin and Goal of History* (Çev. Bullock, M.). Macsachusetts: Yale University Press. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1949).
- Kant, I. (2013). *Eğitim üzerine* (Çev. Aydoğan, A.). İstanbul: Say Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1803).
- Kimball, B. A. (1996). Liberal Education. In J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia* (s.351-355). New York & London: Garland Publishing.
- Lietz, H. (1910). *Die deutschen Landerziehungs-Heime: Gedanken und Bilder*. Leipzig: R. Voigtländers Verlag.
- Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity* (Çev. Lamb, G.). Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Nightingale, A. W. (2001). Liberal education in Plato's Republic and Aristotle's Politics. In Y. L. Too (Ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity* (s. 133-173). Brill.
- Nohl, H. (1958). Der lebendige Herbart. In *Erziehergestalten* (ss. 51-59). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prior, L.F. (2008). Document Analysis. In L.M.Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 230-231) California: SAGE Publications.
- Reddie, C. (1900). *Abbotsholme*. London: George Allen.
- Rousseau, J. J. (1979). *Emile or on Education* (Çev. Bloom, A.). New York: Basic. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1762).
- Sandkühler, H. J. (2010). *Enzyklopädie der Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Schensul, J. J. (2008). Documents. In L.M.Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s.231). California: SAGE Publications.
- Vazquez, K. G. (2015). *Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wahrig-Burgfeind, R. (2011). *Brockhaus. Wahrig. Deutsches Wörterbuch: Mit einem Lexikon der Sprachlehre 9, vollst. neu bearb. und akt. Auflage*. München: Gütersloh.

Weiss, G. (1926). Joh. Friedrich Herbart. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 53(13), 89-94. Retrieved from <https://goobiweb.bbf.dipf.de/>

ORCID

Özgün Şerif SAĞDIÇ  <https://orcid.org/0000-0003-4370-0384>

SUMMARY

Introduction

Questions about how and with what approaches the training will be carried out have occupied humanity since the first civilizations formed. Johann Friedrich Herbart was one of the first thinkers to seek solutions to these questions from a scientific perspective. In this study, the views of Johann Friedrich Herbart, the tradition of liberal education, the sovereignty and autonomy of the child, his/her interaction with society, were examined within the framework of egalitarian education and compared with the views of some thinkers before and after him. In addition, the effect of Herbart's idea of freedom in education on the pioneers of country boarding schools is discussed and it is revealed that this trend is closer to Herbart's idea.

Method

This research, which is based on the examination, translation, interpretation, and analysis of written texts, is an example of a content analysis method. The materials collected in the research were analyzed by the descriptive analysis approach. In this study, it has been tried to be revealed the importance of some innovations of Herbart pedagogy, Herbart's views and the thinkers he interacts with considering the related literature within the specified framework.

Findings

The free individual in Herbart pedagogy is free to choose his/her activities, is in a position to realize his/her autonomy with some limitations that he/she internalizes and these do not prevent his/her own choice. The importance that Rousseau's behavior patterns are determined innately and attributed to social positions, is in conflicts with Herbart's view of the existence of a broad intellectual climate in education, from individual to society. Herbart disagrees with Rousseau's negative view of education. Conversely, he argues that he should meet culture and become civilized within the scope of Bildung theory in the early years of childhood.

According to Herbart, although the sovereignty or authority over the child serves to prepare suitable conditions for the development of willpower, it cannot be a substitute for education and only provides order. In Herbart's pedagogy, the child ceases to be a being passively educated, and internalizes his/her own experiences, emerges as a being that internalizes his/her own experiences, is conscious of being diligent and developing spontaneously.

Rousseau's view of freedom, choosing what he/she has to do by thinking it is suitable for himself/herself; but in reality it resembles the situation of a non-autonomous individual. Unlike Rousseau, Herbart thinks that character education is related to freedom; the child's acquaintance with the society and culture, social interaction and enrichment of the environment in this way are realized through culture (Bildung). Rousseau, on the other hand, does not allow the child to receive such education before meeting society. However, the point where Herbart and Rousseau are similar is that rural education will be more efficient for the child. The idea of raising the child clean, spacious and away from the badness of the city by using the advantages of the countryside

in terms of education forms the basis of country boarding schools that emerged in England and Germany at the end of the 19th century.

Herbart's idea of providing the child with a pleasing environment that is not clearly defined is similar to Fichte's idea that a "clean building" should be built for children by keeping them away from the spoiled air of adults. It has been claimed that the founders of country boarding schools have implemented these views shared by Fichte and Herbart.

The concept of instructional education is a founder element for the relationships between teaching and learning, teaching and lecturing. In this context, one of the elements of teaching can be considered as a lesson and the other as a culture (Bildung) that educates the child culturally.

Discussion and Conclusion

Obligatory goals linked to moral goals are seen as equivalent to other possible future goals in class-based societies. This leads to the problem that the child's choice depends on the social class he/she comes from. Herbart solved this problem by basing the possible goals on the determination of the person the child will adopt in the future, and the compulsory goals that the child should not neglect moral goals. Herbart thinks that the child will be protected from the badness of the outside world by keeping his/her environment wide and rich enough and shaping it with culture. "An environment where precautions are taken" for Rousseau not to interfere with adults in Herbart's idea turns into "an environment that will be kept sufficiently large and rich" for the same purpose. Such an environment has become a reality in country boarding schools, which can be considered as schools where Herbart's idea of freedom in education is embodied. As a general assessment, in contrast to developing original ideas about raising children by Enlightenment period thinkers such as Rousseau and Fichte, Herbart for the first time drew a systematic framework for freedom in education.

GEFAD/GUJGEF 41(1): 251-305(2021)

Türkiye’de Örtük Program Üzerine Yapılmış Çalışmaların Analizi: Bir Meta Sentez Araştırması*

Analysing Studies Conducted on Hidden Curriculum in Turkey: A Meta-Synthesis Research**

Aysun ÖZTÜRK¹, Mehmet TAŞPINAR²

¹Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları
ve Öğretim Ana Bilim Dalı. aysunozturk@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları
ve Öğretim Ana Bilim Dalı. mehmettaspinar@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 16.12.2020

Yayına Kabul Tarihi: 25.01.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de bugüne kadar örtük programa ilişkin yapılmış çalışmaların analizini yapmaktır. Araştırmanın yöntemi iki aşamalı yapılandırılmıştır. İlk aşamada betimsel içerik analizi ile çalışmalardaki eğilimler belirlenmiş, ikinci aşamada meta sentez ile ampirik çalışmaların bulguları yorumlanarak senteze ulaşılmıştır. Bir çalışmanın araştırmaya dâhil edilmesinde; (1)Doğrudan örtük programa ilişkin araştırma yapılmış olması, (2)Yönteminin açıkça belirtilmiş olması, (3)Bilimsel hakemli dergide yayımlanmış makale veya tez olması, (4)Örneklemin Türkiye’de olması ölçütleri kullanılmıştır. TR Dizin, DergiPark, Google Akademik ve YÖK Tez veri tabanından “örtük program”, “örtük müfredat”, “gizli program”, “gizli müfredat” ve “hidden curriculum” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış, 52 makale ve 25 tez olmak üzere toplamda 77 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Örtük program kavramı yurtdışına kıyasla Türkiye’de oldukça geç çalışılmaya başlanmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğunda, örtük programın doğasına da uygun olacak şekilde nitel yöntem kullanılmıştır. Örneklem türü olarak çoğunlukla öğrenci, öğretmen, öğretim elemanı gibi bireylerle yürütülen bu çalışmalar en çok ilköğretim ve lisans düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Meta sentez amacıyla çalışmaların sonuçlarına uygulanan

* **Alıntılama:** Öztürk, A. ve Taşpınar, M.(2021). Türkiye’de örtük program üzerine yapılmış çalışmaların analizi: bir meta sentez araştırması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 251-305.

**Bu çalışma 6-8 Eylül 2018 tarihlerinde Amasya’da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde yazarlar tarafından sunulan bildirinin bir kısmının genişletilmiş halidir.

tematik içerik analizi neticesinde 38 koddan 14 kategoriye ve buradan da eğitim sisteminin en temel dört ögesi olan öğretmen, öğrenci, okul ve resmi program temalarına ulaşılmıştır. Her bir tema ve altında yer alan kategoriler kendi içinde tartışılmış, hem eğitimciler hem de araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Örtük program, Gizli müfredat, Betimsel içerik analizi, Meta sentez

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyse studies conducted on the subject of hidden curriculum in Turkey up to the present. The research method was structured in two stages. In the first stage, the tendencies in the studies were determined with descriptive content analysis, and in the second stage, the findings of the empirical studies were synthesised via reinterpretation with meta-synthesis. In order for a study to be included into the research, following criteria were applied: (1) It has to be related directly to hidden curriculum (2) The methodology has to be clearly stated. (3) It has to be an article published in a scientific refereed journal or an academic thesis. (4) The research sample has to be within Turkey. Review was conducted with the keywords “örtük program (hidden program)”, “örtük müfredat (hidden curriculum)”, “gizli program (secret program)”, “gizli müfredat (secret curriculum)” and “hidden curriculum” on the TR Indexing, DergiPark, Google Scholar and Council of Higher Education Thesis Centre databases, a total of 77 studies, including 52 articles and 25 theses, were included in the study. The results obtained in consequence of the analysis can be summarised as follows: The concept of hidden curriculum was started to be studied on considerably late in Turkey, in comparison with abroad. As proper for the nature of hidden curriculum itself, in most of the studies qualitative method was used. These studies mainly conducted with individuals such as students, teachers, academics as their sample, and were conducted at primary and undergraduate levels at most. As a consequence of the thematic content analysis applied to the results of the studies for meta synthesis, 14 categories were elicited from 38 codes, and thereafter, the themes of teacher, student, school, and official curriculum, which are the four basic elements of education system, were attained. Each of the themes and its categories were discussed in itself, and suggestions were made for both educators and researchers.

Keywords: Hidden curriculum, Descriptive content analysis, Meta synthesis.

GİRİŞ

Problem Durumu

Eğitimin amacı nedir? Öğrenciler eğitim hayatları boyunca neler öğrenirler? Resmi programlarda belirtilen kazanımlar, öğrencinin eğitim sürecinde öğrendiği her şeyi kapsamakta mıdır? Yoksa öğrencinin eğitim amaçlı ilişkide bulunduğu her insan, her ortam, her araç ona yazılı olmayan başka kazanımlar da mı sağlamaktadır? Bu kazanımların ne kadar bilinçli, ne kadar bilinçsiz aktarılmaktadır? Ne kadar olumlu,

ne kadarı olumsuz öğrenmelere yol açmaktadır? Kısacası, sınıflarda, okullarda gerçekte neler olmaktadır? Bu tür basit ama önemli soruların cevaplanabilmesi için ilk adım, örtük program kavramına ilişkin farkındalık oluşturulmasıdır.

Örtük program öğrencilere bir kurumun kültürel, sosyal, kurumsal ve fiziksel çevresi vasıtasıyla bilgi, beceri, tutum, değer, inanç, norm ve ritüeller üzerine kazandırılan gizil ancak güçlü mesajlar olarak tanımlanabilir (Apple, 2004, s. 13; Giroux, 1978; Giroux, 1983, s. 47; Giroux & Penna, 1979; J. R. Martin, 1976; Vallance, 1974). Örtük programın aktardığı bu değerler, inançlar ve normlar sınıflarda gizil ve etkili bir şekilde öğrencilere aktarılsa da, öğretmenlerin amaç ya da hedef cümlelerinde doğrudan yer almazlar (Giroux, 1978).

Philip Jackson (1968) “örtük program” kavramını ilk kullanılan kişi olarak kabul edilmektedir. Devlet okullarındaki sınıfları gözlemleyen Jackson, okullaşmanın sosyal ilişkilerinde doğal olarak var olan sınıf yaşamının özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Ona göre öğrencilerin ödüllendirileceği değerler, tavırlar, sosyal ve davranışsal beklentiler vardır ve bu öğrenmeler örtük program aracılığıyla gerçekleşir. Örtük program kavramının ilk tanımlamaları, işlevselci toplumsallaşma teorilerinin etkisini ortaya çıkarır (Arnot & Whitty, 1982). İşlevselci teorilerin en önemli ismi olan Emile Durkheim’in izlerini Jackson’ın çalışmalarında görmek mümkündür. Durkheim okulların, başka hiçbir kurumun sağlayamayacağı etkililikte özel bir toplumsallaşma sağladığını iddia eder (aktaran Margolis, Soldatenko, Acker, & Gair, 2001, s. 5). Durkheim’a (2016) göre toplum, ancak üyeleri arasında benzerlik olursa hayatta kalabilir. Eğitim, bu benzerliği, çocuğa başından itibaren kolektif yaşamın gerekliliklerini aşilayarak gerçekleştirir (s. 53).

Giroux (1983) örtük program çalışmalarına ilişkin geleneksel yaklaşım, liberal yaklaşım, radikal yaklaşım ve diyalektik eleştiri (dialectical critique) olmak üzere dört yaklaşım belirlemiştir. *Geleneksel yaklaşım* örtük programın ilk çalışmalarından doğan, Emile Durkheim, Talcott Parsons, Philip Jackson ve Jackson Dreeben’in çalışmalarını kapsayan yaklaşımdır. Bu çalışmalar, okullarda toplumsallaşmanın bir ögesi olarak örtük programın genel bir tanımını sağlar (Margolis vd., 2001, s. 6). Geleneksel

yaklaşım, kültürel aktarım, toplumsallaşma rolü ve değer aktarımı konularını fikir birliği, bütünleşme ve denge ilkeleriyle ilişkilendirerek, okulların toplumla olan ilişkisini eleştirel olmayan bir yaklaşımla kabul eder. Bu bağlamda örtük programı öncelikli olarak, sınıfların sosyal ilişkilerini yapılandıran toplumsallaşma süreçleri aracılığıyla sosyal normların ve ahlaki inançların gizil aktarımı açısından inceler (Giroux, 1983, s. 48). *Liberal yaklaşımın* temelinde ise anlamların sınıf içinde nasıl üretildiği sorusu yatar. Bilgiyi sosyal bir yapılandırma süreci şeklinde tanımlayarak, sınıf ortamlarında hangi bilginin hangi isteklere göre düzenlendiği üzerine araştırmalar yaparlar (Giroux, 1983, s. 50). Liberal yaklaşım, örtük programı ayrımcılığı ve önyargıyı pekiştiren belli sosyal pratiklerin, kültürel imajların veya söylem formlarının içine yerleştirir; ancak liberal yaklaşıma göre bunlar potansiyel olarak ortaya çıkarılabilir ve elimine edilebilir (Margolis vd., 2001, s. 15). *Radikal yaklaşımlar* ise ilk olarak, sınıf ve egemenlik (domination) gibi önemli kavramlar bağlamında okullaşmanın politik fonksiyonunu açıklamaya çalışırlar. İkinci olarak ise sınıfın dış çevresinin toplumsal faktörlere, günlük deneyimlere ve okullaşma sürecinin sonuçlarına olan etkisine işaret ederler. Odak noktaları okullaşmanın ekonomi-politiğidir. Temel tezleri ise üretim sürecini karakterize eden sosyal ilişkilerin okul ortamını şekillendiren belirleyici gücünü temsil ettiği (Bowles & Gintis, 2011; Giroux, 1983, s. 56; Margolis vd., 2001, s. 15). Bu yaklaşıma göre örtük programla birlikte öğretmenler ve diğer okul çalışanlarının rolleri ve beklentileri yoluyla okullaşma, toplumun sosyal sınıf hiyerarşisini yansıtır ve pekiştirir (Hill, Sanders, & Hankin, 2002).

Giroux’ya (1983) göre bu üç yaklaşım ya okullaşma ve kapitalizm arasındaki ilişkinin bütünüyle anlaşılmasına yeterince katkı sağlayamamışlar ya da daha eleştirel bir pedagojinin gereken kuramsal altyapısını oluşturma konusunda yetersiz kalmışlardır. Ona göre ihtiyaç duyulan şey, okul kültürünün yapısını oluşturan kaynakları, mekanizmaları ve öğeleri çözecek bir “diyalektik eleştiri” teorisidir (s. 60-64). Direniş teorisi olarak da adlandırılan bu teori radikal yaklaşımla yakından ilişkilidir ve köklerini Freire’den alan Apple, Giroux, Hooks, Macedo ve McLaren gibi araştırmacılar tarafından temsil edilir. Bu yaklaşım tek yönlü bir işlevselciği ve politik-ekonomik

tavrın kötümserliğini reddeder. Direniş teorisyenleri temsil, direniş ve mücadele kavramlarının önemine dikkat çeker (Margolis vd., 2001, s. 15). Direniş teorisine göre örtük programın ve okullaşmanın altında yatan mantık, sınıf ve kültür arasındaki ilişki hakkında yapılaşmış bir sessizliktir. Okullar egemenlik ve direnişin karmaşık ilişkileri tarafından belirlenen kültürel yapılar olsa da, okullaşmanın resmi söylemleri kültür kavramını depolitize eder, direnişi ya da en azından direnişin politik önemini görmezden gelir (Giroux, 1983, s. 64).

Giroux'nun (1983) örtük programa ilişkin belirlediği yaklaşımlarda da açıkladığı gibi örtük program bireylerin eğitimi sürecinde önemli bir yere sahiptir çünkü alanyazında da önemle vurgulandığı üzere örtük program öğrencilerin hayatlarını, öğrenmelerini ve düşünme yollarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Anyon, 1980; Apple, 1979; Arnot & Whitty, 1982; Eisner, 1985; Giroux & Penna, 1979; LeCompte, 1978; Portelli, 1993; Vallance, 1974). Türkiye'de örtük program alanyazını tarandığında da sınıflarda, okullarda, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde örtük öğelerin tespit edildiği çok sayıda çalışma bulunmuş, bu çalışmalarda örtük programın öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını şekillendirdiğine dair sonuçlar elde edilmiştir. Ancak yapılan alanyazın taramasında örtük program çalışmaları üzerine yapılmış kapsamlı bir analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Böyle bir analiz, Türkiye'de bugüne kadar yapılmış örtük program çalışmaları ile örtük programın ne olduğunun, neler içerdiğinin ve eğitim öznelerine nasıl etkilerinin olduğunun gözler önüne serilmesine yardımcı olacaktır. Örtük programın nasıl işlediğinin açığa çıkarılması, her düzeyden eğitim öğretim sürecinde yer alan tüm eğitim öznelerine önemli bir farkındalık kazandıracaktır. Çünkü her ne kadar adında "örtük" kavramı olsa da, örtük program açık bir gerçektir ve "örtük program gerçeğini görmezden gelen okullardaki öğretim programlarına ilişkin her türlü pedagojik yaklaşım, tamamlanmamış ve önemsiz olma riskini taşımaktadır" (Giroux, 1978).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de bugüne kadar örtük program üzerine yapılmış tüm çalışmaların kapsamlı bir analizini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Örtük program çalışmaları yıllara göre nasıl dağılmaktadır?
2. Örtük program çalışmaları yöntem türlerine göre nasıl dağılmaktadır?
3. Ampirik örtük program çalışmaları kullanılan yöntemlere göre nasıl dağılmaktadır?
4. Ampirik örtük program çalışmaları kullanılan örneklem/çalışma grubu türü ve seviyesine göre nasıl dağılmaktadır?
5. Ölçek çalışmaları dışında kalan ampirik örtük program çalışmalarından elde edilen bulguların sentezi Türkiye’de örtük programa ilişkin ne anlatmaktadır?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Türkiye’de yapılmış ilk örtük program çalışmasından (2002), alanyazın taramasının sonlandırıldığı Eylül 2020 tarihine kadar yapılmış örtük program çalışmalarını kapsamaktadır.
2. Sonuçların meta-sentezine, kuramsal araştırmalar ile ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları dâhil edilmemiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yöntemsel açıdan betimsel içerik analizi ve meta sentez olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Betimsel içerik analizi; bir konu üzerinde yapılmış çalışmaların genel eğilimlerinin ve sonuçlarının genel bir boyutta değerlendirilmesini amaçlayan araştırmalardır. Betimsel içerik analizi, araştırmacının verileri sistematize etmek ve verilerin miktarını belirlemek istediği her konuda kullanılabilir (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu araştırmada da ilk dört alt problem için örtük program üzerine yapılmış çalışmaların genel eğilimini belirlemek ve çalışma boyutlarının yoğunluğunu ortaya

koymak amacıyla betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Meta sentez ise belli bir konu üzerine yapılmış çalışmaların kategorize edilerek eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu çalışmada da beşinci alt problem için örtük program üzerine yapılmış çalışmaların ulaştıkları bulgulardan yola çıkılarak bir senteze ulaşmak amacıyla meta sentez kullanılmıştır.

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Seçimi

Çalışmaların Seçiminde Kullanılan Kriterler

Bu çalışmada meta sentez çalışmasına bilimsel hakemli dergilerde örtük program konusunda yayımlanmış makalelerin ve yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının katılmasına karar verilmiştir. Çalışmaların araştırmaya dâhil edilmesinde;

1. Çalışmada doğrudan örtük programa ilişkin araştırma yapılmış olması,
2. Bilimsel hakemli dergide yayımlanmış makale veya yüksek lisans/doktora tezi olması,
3. Yönteminin açıkça belirtilmiş olması,
4. Çalışmaya konu olan örneklemin Türkiye’de olması ölçütleri dikkate alınmıştır.

Çalışmaların Seçim Süreci

Bu amaçla TR Dizin, DergiPark ve YÖK Tez veri tabanından ve Google Akademik arama motorundan faydalanılmıştır. Anahtar kelime olarak “örtük program”, “örtük müfredat”, “gizli program”, “gizli müfredat” ve “hidden curriculum” anahtar kelimeleri kullanılmış, ilk tarama sonucunda 1166 makale ve 75 teze ulaşılmıştır. Ancak ulaşılan makale ve tezler yukarıda belirtilen kriterler açısından ayıklanmıştır. Ayrıca elde edilen makalelerin bir kısmı tezdin üretilen makaleler olduğundan, bu çalışmaların makaleleri araştırmaya dâhil edilmiş, makalelerin üretildiği tezler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 52 makale ve tam metin erişime açık 25 tez (17 yüksek lisans ve 8 doktora) olmak üzere toplam 77 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışma alanyazında yer alan çalışmaların sistematik bir şekilde derlenmesi yoluyla gerçekleştirildiğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Araştırma Bilgi Formu” kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bilgi formunun araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama özelliğini taşıması açısından iki uzmanın görüşü alınarak, kapsam geçerliği kontrol edilmiştir. Bu bilgi formuna tüm çalışmaların künyesi, konusu, yöntemi, örneklem bilgileri ve bulguları kaydedilmiştir. Kayıt işlemleri tamamlandıktan sonra betimsel veriler betimsel içerik analizi ile sayısallaştırılmış ve yorumlanmış, ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları dışında kalan ampirik çalışmaların bulguları ise tematik içerik analizi ile sentezlenmiştir. Tematik içerik analizi sürecinde araştırmacılar öncelikle çalışmaların amaçlarından yola çıkmışlardır. Ancak örtük program kavramının doğası gereği çok soyut olması ve çok sayıda unsuru içermesi, ayrıca örtük programın kendisinin ‘amaçlanmamış sonuçlar’ üretmesinden ötürü bu tür bir kategorileştirmenin sorunlu olacağı ve birçok çalışmanın sonucunun sadece kategorileştirmeye uymaması nedeniyle dışarıda bırakılacağı fark edilmiştir. Bu nedenle çalışmalardan elde tüm ampirik sonuçların sentezlenebilmesi için analiz, çalışmaların sonuçları üzerinden yapılmıştır. Böylece örtük programa ilişkin hiçbir ampirik sonuç dışarıda bırakılmamış, bir çalışmadan elde edilen sonuçlar birden fazla kategoriye ve temaya dahil edilebilmiştir. Sonuçlar bir bütün olarak ele alınarak önce kodlanmış, benzer kodların birleştirilmesiyle kategorilere, benzer kategorilerin birleştirilmesi ile de temalara ulaşılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların betimsel özelliklerine ilişkin bulgular ve bu çalışmaların sonuçlarının meta sentezine ilişkin bulgular olmak üzere iki başlıkta sunulmuş ve tartışılmıştır.

Çalışmaların Betimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

“Araştırma Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle çalışmaların betimsel özellikleri ve genel eğilim belirlenmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak analize dâhil edilen çalışmaların yayın yılları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Yayın Yılı

Yayın Yılı	n	%	Yayın Yılı	n	%
2002	2	2.60	2012	5	6.49
2003	1	1.30	2013	4	5.19
2004	1	1.30	2014	5	6.49
2005	1	1.30	2015	5	6.49
2006	1	1.30	2016	8	10.39
2007	2	2.60	2017	10	12.99
2008	2	2.60	2018	11	14.29
2009	2	2.60	2019	8	10.39
2010	1	2.60	2020	3	3.90
2011	5	6.49			
Toplam	77				100.00

Tabloda görüldüğü üzere örtük program üzerine yapılmış çalışmaların %18.2’si 2010 ve öncesinde, %31.15’i 2011-2015 arasında gerçekleştirilmiş, %51.96’sı ise 2016 ve sonrasında yürütülmüştür. Bu bulgulara dayanarak yurt dışında örtük program kavramının ilk kullanımından (bkz. Jackson, 1968) bu yana 50 yıldan fazla zaman geçmiş olmasına rağmen, Türkiye’ye bu kavramın ilk olarak 2002 yılında girdiğini (bkz. Yüksel, 2002), yapılan çalışmaların ise son beş yılda ivme kazandığını söylemek mümkündür. Çalışmaların yöntem türüne ilişkin elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmaların Yöntem Türü

Yöntem Türü	n	%
Ampirik	67	87.01
Kuramsal	10	12.99
Toplam	77	100.00

Türkiye’de örtük program üzerine yapılmış tüm bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların %12.99’unun örtük program kavramına ilişkin kuramsal çalışmalar olduğu, %87.01’inin ise örtük programı ortaya çıkarmaya yönelik ampirik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yurt dışında örtük program kavramı üzerine yapılmış çok sayıda kuramsal çalışma (bkz. Allen, 1999; Anderson, Raza, & Philpott, 2014; Apple, 1979; Arnot & Whitty, 1982; Assor & Gordon, 1987; Bain, 1985, 2012; Bigelow, 1990; Buzzelli & Johnston, 2001; Cornbleth, 1980, 1984; de Lissovoy, 2012; Dreeben, 1976; Giroux, 1978, 1981; Giroux & Penna, 1979; Gordon, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1988; Hafler vd., 2011; Jay, 2003; Kentli, 2009; Lakomski, 1984; J. R. Martin, 1976; Miller, 2012; Orón-Semper & Blasco, 2018; Portelli, 1993; Skelton, 1997; Vallance, 1974; Wren, 1999) olmasına ayrıca çok sayıda da kitap (bkz. Apple, 2004; Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1992; Dreeben, 1968; Elliot, Bengtsen, Guccione, & Kobayashi, 2020; Giroux, 1983; Giroux & Purpel, 1983; Jackson, 1968; Willis, 1977) bulunmasına rağmen, Türkiye’de örtük programın kavramsal altyapısına ilişkin sadece iki kitabın (bkz. Doğan & Filiz, 2019; Yüksel, 2004) yayımlanmış olmasının yanı sıra tanıtıcı – kuramsal çalışmaların da çok az olduğu görülmektedir. Örtük program üzerine yapılmış ampirik çalışmalarda kullanılan yöntem ve modeller Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ampirik Çalışmalarda Kullanılan Yöntem ve Modeller

Yöntem	Model	n	%
Nicel	Betimsel tarama	9	13.43
	İlişkisel tarama	4	5.97
	Ölçek geliştirme	3	4.48
	Ölçek uyarlama	1	1.49
	Deneysel	1	1.49
	İleriye dönük tanımlayıcı kohort çalışma	1	1.49
	Belirtilmemiş	2	2.99
Nicel toplam		21	31.34
Nitel	Durum çalışması	26	38.81
	Fenomenoloji	6	8.96
	Gömülü kuram	2	2.99
	Belirtilmemiş	6	8.96
Nitel toplam		40	59.70
Karma	Betimsel tarama	1	1.49
	Keşfedici sıralı	1	1.49
	Açıklayıcı sıralı	1	1.49
	Durum çalışması	1	1.49
	Tarama + durum çalışması	1	1.49
	Tarama + belirtilmemiş	1	1.49
Karma toplam		6	8.96
Toplam		67*	100.00

*Sadece ampirik araştırmalar dahildir (n=67)

Tabloda görüldüğü üzere örtük program üzerine yapılmış 67 ampirik çalışmanın 21'i nicel, 40'ı nitel, altısı ise karma yöntemle yürütülmüştür. Yapılmış nicel çalışmalara bakıldığında, 21 çalışmanın 13'ü tarama araştırması, dördü ise ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmasıdır. Nitel çalışmalara bakıldığında ise, yapılmış 40 çalışmanın 26'sı durum çalışması ile, altısı fenomenoloji ile ikisi ise gömülü kuram ile yürütülmüştür. Karma yöntemle yürütülen çalışmaların desenlerine bakıldığında ise alanyazında karma yöntem desenleri olarak tanımlanmış desenleri kullanan iki çalışma görülmektedir.

Örtük programı ortaya çıkarmaya yönelik yapılmış yurtdışındaki çalışmaların da çoğunlukla nitel yöntemlerle yürütüldüğünü söylemek mümkündür (bkz. Acar, 2012; Addai-Mununkum, 2017; Anyon, 1980; Barfels & Delucchi, 2000; Barrett, Solomon, Singer, Portelli, & Mujuwamariya, 2009; Booher-Jennings, 2008; Cushion & Jones,

2014; Deutscher, 1979; Dutton & Ough Sellheim, 2014; Gauferg, Batalden, Sands, & Bell, 2010; Hemmings, 2000; Mutekwe, Maphosa, Machingambi, Ndofirepi, & Wadesango, 2013; Omokhodion, 1989). Orada var olduğunun iddia edildiği gizli mesajları nicel yöntemlerle ortaya çıkarmak nispeten daha zordur. Çünkü nicel yöntemler çoğunlukla öz-bildirime dayalı çalışmalar olduğundan, çalışmalarda katılımcıların örtük programın farkında olduğunun varsayılması gerekmektedir. Nitel araştırmalarda ise katılımcının örtük program hakkında farkındalığa sahip olması zorunlu değildir. Araştırmacı doğrudan gözlem ve görüşmeler yoluyla katılımcıların farkında olmadığı gizli mesajları ve değerleri, ayrıca bunların nasıl aktarıldığını ortaya çıkarabilir. Bu nedenle örtük programı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmalarda nitel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanılması beklenen bir durumdur (Cotton, Winter, & Bailey, 2013; Vallance, 1980). Örtük program üzerine yapılmış ampirik çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılan örneklem/çalışma grubu türü Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ampirik Çalışmalarda Kullanılan Örneklem/Çalışma Grubu Türü

Örneklem/Çalışma Grubu Türü	f	%
Birey	65	86.67
Ortam	6	8.00
Doküman	4	5.33
Toplam*	75**	100.00

* Sadece ampirik araştırmalar dahildir (n=67)

** Bazı kaynaklar aynı çalışmada birden fazla veri kaynağı kullanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen ampirik çalışmaların kullandıkları veri kaynakları incelendiğinde, çalışmalar çoğunlukla (%86.67) bireyleri veri kaynağı olarak kullanmıştır. Çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılan bireyler çoğunlukla öğrenci ve öğretmen/öğretim elemanı olurken, yönetici, hizmetli ve uzmanlar da bazı çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmaların veri kaynağı olarak kullandıkları örneklem/çalışma grubunun bulunduğu eğitim düzeyi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ampirik Çalışmalarda Kullanılan Örneklem/Çalışma Grubu Seviyesi

Örneklem/Çalışma Grubu Seviyesi	f	%
Okul öncesi	2	2.63
İlköğretim	29	38.17
Lise	11	14.47
Lisans	30	39.47
Lisansüstü	2	2.63
Belirtilmemiş	2	2.63
Toplam*	76**	100.00

* Sadece ampirik araştırmalar dahildir (n=67)

** Bazı kaynaklar aynı çalışmada birden fazla örneklem/çalışma grubu seviyesinden veri toplamıştır.

Tabloda görüldüğü üzere örtük program üzerine yapılan ampirik çalışmalarda bütün eğitim seviyeleri kullanılmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğu ilköğretim, lise ve lisans (%92.11) seviyesinde gerçekleştirilirken, en az kullanılan eğitim seviyesi okul öncesi (%2.63) ve lisansüstü (%2.63) olmuştur. Yurt dışında yapılan örtük program çalışmaları bakıldığında da, en az çalışılan alanların okul öncesi (bkz. Deutscher, 1979; King, 1976; Schultz, 1988; Zorec & Doşler, 2016) ve lisansüstü eğitim (bkz. Elliot, Baumfield, Reid, & Makara, 2016; Elliot vd., 2020; Harding-DeKam, Hamilton, & Loyd, 2012; Kidman, Manathunga, & Cornforth, 2017; Townsend, 1995) olduğu söylenebilir.

Çalışmaların Meta-Sentezine İlişkin Bulgular ve Tartışma

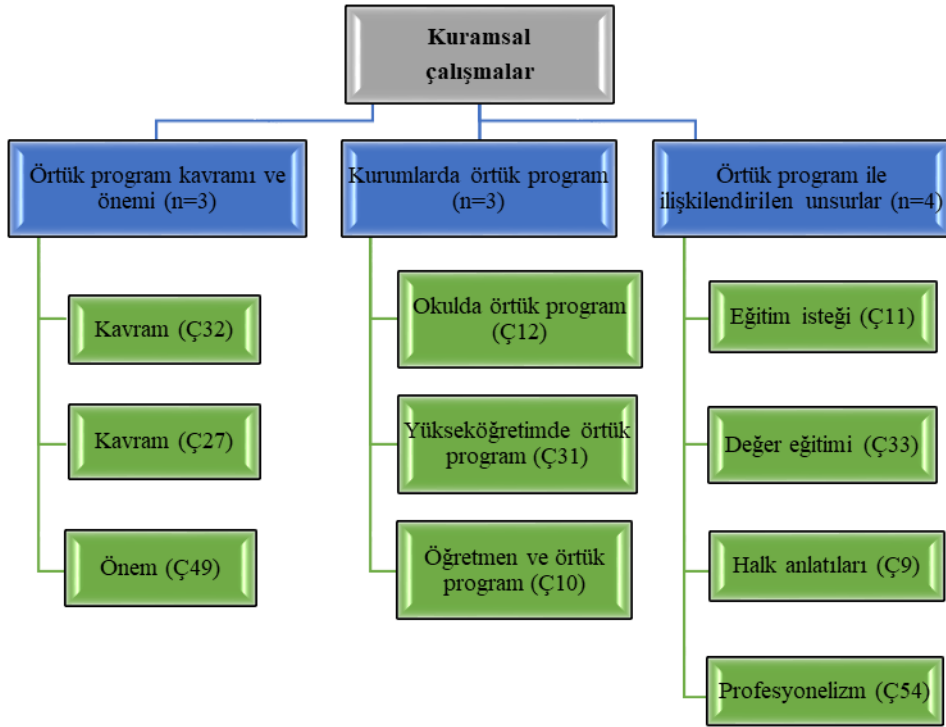
Çalışmaların meta sentezi sürecinde anlamlı sentezleme yapılabilmesi için çalışmalar Şekil 1’de görüldüğü üzere öncelikle üç kategoriye ayrılmıştır.



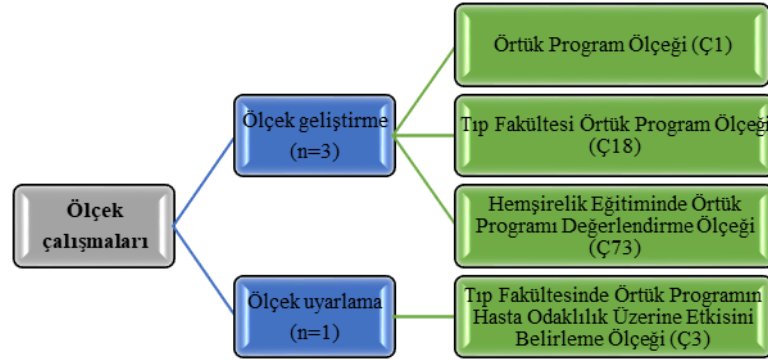
Şekil 1. Elde Edilen Örtük Program Çalışmalarının İlk Kategorizasyonu

Şekilde de görüldüğü üzere analize dahil edilen tüm çalışmalar; kuramsal çalışmalar, ölçek çalışmaları ve diğer ampirik çalışmalar olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Ancak bu üç kategoriye dâhil edilen çalışmaların sonuçlarının birlikte sentezlenebilmesi mümkün değildir. Bu nedenle araştırmanın sınırlılıklarında da belirtildiği üzere örtük program kavramına, varlığına, ilişkilerine ve unsurlarına ilişkin bulunan sonuçların sentezlenebilmesi için kuramsal çalışmalar ve ölçek çalışmaları meta senteze dâhil edilmemiştir. Meta sentezi yapılan 63 çalışmanın bulguları çok kapsamlı olduğundan, kuramsal çalışmalar ve ölçek çalışmaları sadece konularına göre sınıflandırılmıştır. Kuramsal çalışmalara ait kategorizasyon Şekil 2'de, ölçek çalışmalarına ait kategorizasyon ise Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 2. Kuramsal Çalışmaların Kategorizasyonu

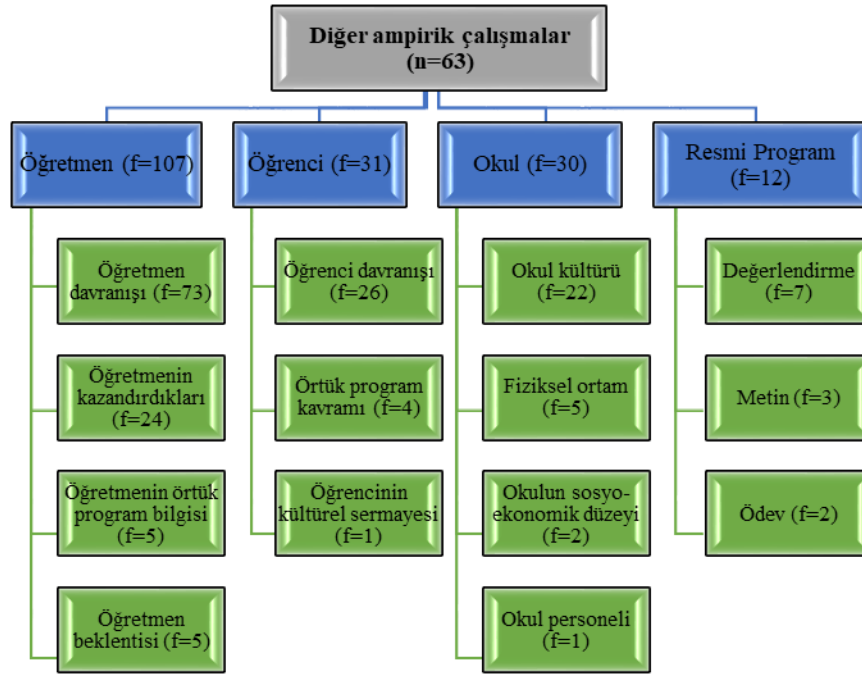


Şekil 3. Ölçek Çalışmalarının Kategorizasyonu

Örtük program üzerine derlenen 77 çalışmadan kuramsal 10 çalışma ve dört ölçek çalışması çıkarıldıktan sonra, 63 çalışmanın sonuçlarından tematik analiz ile elde edilen 38 kod, kodların birleştirilmesiyle oluşturulan 14 kategoriler ve kategorilerden ulaşılan dört tema Tablo 6'da ve Şekil 4'te sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırma Sonuçlarından Elde Edilen Kodlar, Kategoriler ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	f		
Öğretmen	Öğretmen davranışı	Otorite	17		
		Ayrımcılık	12		
		Disiplin	11		
		İletişim	11		
		Demokratik tutum	9		
		Rol modeli olma	8		
		Tutarsız davranışlar	3		
		Önyargı	2		
		Toplam	73		
		Öğretmenin kazandırdıkları	Öğretmenin kazandırdıkları	Değer kazandırma	15
Mesleki değer kazandırma	3				
İdeolojik aktarım	2				
Tutum	2				
Beceri	2				
Toplam	24				
Öğretmenin örtük program bilgisi	Öğretmenin örtük program bilgisi	Örtük program bilgisi	5		
		Öğretmen beklentisi	5		
Toplam			107		
Öğrenci	Öğrenci davranışı	Başarılı olmak için yapılanlar	8		
		Direnç	6		
		Stres	4		
		Ayrımcılık	3		
		Gruplaşma	3		
		Önyargı	1		
		Rekabet	1		
		Toplam	26		
		Örtük program kavramı	Örtük program kavramı	Örtük program algısı	3
				Örtük program bilgisi	1
Toplam	4				
Öğrencinin kültürel sermayesi	Öğrencinin kültürel sermayesi	Kültürel sermaye	1		
Toplam			31		
Okul	Okul kültürü	Otorite	6		
		Demokrasi	4		
		Kültür oluşturma	4		
		Değer kazandırma	3		
		Yaşam kalitesi	3		
		Ayrımcılık	2		
		Toplam	22		
		Fiziksel ortam	Fiziksel ortam	Fiziksel ortamın verdiği mesaj	3
				Sınıf düzeni	2
				Toplam	5
Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Sosyo-ekonomik düzey	2		
		Okul personeli	1		
		Okul personelinin davranışları	1		
Toplam			30		
Resmi program	Resmi program	Değerlendirme	7		
		Metin	3		
		Ödev	2		
		Toplam	12		



Şekil 4. Araştırma Sonuçlarından Elde Edilen Tema ve Kategoriler

Çalışmaların sonuçlarının sentezi her bir temanın altında tüm kategorilerin bulgularının verilmesiyle ve tartışılmasıyla sunulmuştur.

Tema 1: Öğretmen

63 ampirik çalışmadan elde edilen tüm sonuçlar sentezlendiğinde sonuçların büyük bir bölümünün öğretmen¹ teması altında toplandığı görülmektedir. Bu bulgu tek başına öğretmenlerin, örtük programın en etkili ögesi olduğunu göstermektedir. Öğretmen teması altında toplanan sonuçlara bakıldığında ise sonuçların çoğunluğunun *öğretmen davranışı* kategorisine dâhil olduğu görülmektedir. Diğer kategoriler ise *öğretmenin kazandırdıkları*, *öğretmenin örtük program bilgisi* ve *öğretmen beklentisi*dir.

¹ Yükseköğretimde gerçekleştirilen çalışmalarda öğretim elemanı kavramı kullanılsa da, bu çalışmada özne birliği olması açısından her düzeyde öğretmen kavramı kullanılmıştır.

Kategori 1: Öğretmen davranışı

Öğretmen davranışı kategorisinde en çok ulaşılan sonuç öğretmenin **otoritesine** yönelik sonuçlardır. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin sınıfta otorite olduğu öğrenciler tarafından dile getirilirken (Ç35, Ç36, Ç46, Ç69, Ç77), bazı çalışmalarda öğretmenlerin davranış şekilleri onların otoriter tavrını ortaya koymuştur. Örneğin öğretmenin bağırarak konuşması, puan kırmak, etkinliklere katmamak, velileri haberdar etmek gibi davranışları (Ç8), öğrencilerin öğretmenlerini gördüklerinde ceketlerini ilikleme davranışı göstermesi (Ç29), öğrencilerin sadece öğretmenin belirlediği çerçevede etkinlik yapmaları (Ç47) çalışmalar tarafından öğretmen otoritesini ortaya koyan davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bazı öğretmenler, öğrencilerin derse geç kalmamalarını, derste telefonlarını kapatmalarını talep ederken (Ç14), bazı öğretmenler öğrencilerin tanınmasında en önemli öğenin ders notları olduğunu ifade etmektedir (Ç29). Böylece öğretmenler değerlendirme ve notlandırma yöntemleri ile öğrenciler karşısında bir güç ve otorite imajı çizmektedir (Ç29, Ç44). Bu tür otoriter davranışların sonucu olarak öğrenciler öğretmenlerinden korkmakta (Ç8), kendilerinin yetişkin bir birey olarak görülmediklerini hissetmekte (Ç14), öğretmenlerine rahatlıkla soru soramamakta, beklentilerini ifade edememekte (Ç57), kendi düşüncelerini öğretmene göre daha değersiz bularak düşüncelerinden vazgeçmekte (Ç35) ve bu tür durumlar öğrencilerde stres yaratmaktadır (Ç66). Ayrıca öğrencilere göre bazı öğretmenler kendilerine itaat eden öğrencilere daha toleranslı yaklaşmakta (Ç26), öğrencilerin elde ettikleri başarılar öğretmenlerin onlara olan tutumundan etkilenmektedir (Ç46). Öğrencilerin başarı algısı sınıf kuralları (Ç19) ve öğretmenin onaylamadığı davranışlar (Ç47) üzerinden şekillenmektedir. Öğretmenler sınıflarda birer otorite olarak sınıf içi istenmeyen davranışları daha fazla fark etmekte (Ç38), öğrencilerin talebini veya tavrını görmezden gelme davranışları sergileyebilmektedir (Ç59). Öğrencilere göre öğretmenler ödevleri, okul kurallarına uyum sağlamaları için kontrol etmektedir (Ç44). Ayrıca öğrenciler, sert ve otoriter öğretmenlerin derslerine zamanında girmeleri ve çok çalışmaları gerektiğini düşündüklerini ve derse stresli girdiklerini ifade etmektedir (Ç64).

Öğretmen davranışı kategorisine en çok dâhil edilen çalışma sonuçlarından bir diğeri **ayrımcılıktır**. Birkaç çalışma öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapmadığını ifade etse de (Ç8, Ç77), ayrımcılık sonucuna ulaşan çalışmaların büyük çoğunluğu öğrencilerin ayrımcılığa maruz kaldığını ifade etmiştir (Ç14, Ç26, Ç36, Ç38, Ç47, Ç57, Ç66, Ç69, Ç71, Ç72). Bu ayrımcılık davranışları bazı durumlarda öğretmenlerin kendilerine itaatkâr ya da saygılı davranan öğrencilere ya da başarılı öğrencilere daha farklı yaklaşması şeklinde ortaya çıkarken (Ç26), bazı durumlarda dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha fazla not verilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Ç36). Bazı öğretmenler cinsiyet ayrımcılığı yaparken ve yaptıkları bu ayrımcılık ile cinsiyet eşitsizliğini yeniden-üretirken (Ç57, Ç71, Ç72), bazı öğretmenler farklı etnik kökenden gelenlere ayrımcılık yapmakta (Ç47), bazı öğretmenler ise ayrımcılık davranışını bireysel farklılıklar üzerinden gerçekleştirmektedir (Ç69). Öğretmenin ayrıştıracı tutumu sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemekte (Ç38), bazı öğrencilerde stres yaratmakta (Ç66) ve bazı öğrencilerin okul hayatlarında sosyal ağlardan dışlamalarına neden olmaktadır (Ç71). Öğrencilere yapılan ayrımcılık okulların sosyo-ekonomik düzeyinden de etkilenmekte, kırsal alan ve alt tabaka okullarda öğrenciler öğretmenlerinden adil muamele görmezken, orta tabaka ve özel okullardaki öğrenciler, daha adil muamele görmektedir (Ç36).

Öğretmen davranışı kategorisine en çok dâhil edilen çalışma sonuçlarından bir diğeri **disiplindir**. Öğretmenin otoriter davranışı sonucuna ulaşan birçok çalışma, beklendiği üzere öğretmenlerin disiplin davranışlarına da vurgu yapmıştır. Genelde sınıfta uygulanan cezaları içeren disiplin uygulamaları (Ç36, Ç44, Ç45, Ç59) öğretmenin otoriter imajını destekleyen niteliktedir. Bir çalışmada öğretmenlerin öğrencilere şiddet uyguladığı tespit edilirken (Ç8), bazı öğretmenler tehdit, teşhir ve hakaret davranışları sergilemekte ve alaycı eleştirilerde bulunmaktadır (Ç59). Öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışlarını daha çok fark etmekte (Ç47), bazı öğretmenler uyarı ve görmezden gelmeyi cezadan daha çok tercih ederken (Ç38), bazı öğretmenler puan kırmak ya da etkinliklere katmamak gibi cezaları kullanmaktadır (Ç8). Özellikle yükseköğretimde öğretmenlerin genelde derse giriş çıkış disiplinine sahip olduğu

gözlenmekte (Ç46, Ç57, Ç77), derse 15 dakikadan geç gelen öğrenciler derse alınmayarak cezalandırılmaktadır (Ç46). Bazı öğretmenler öğrenci davranışını düzenlemek amacıyla gözetleme/kontrol teknikleri kullanmakta (Ç44), öğrenciler bu tarz disiplin teknikleri aracılığıyla kurallara uymadığında bazı yaptırımlar uygulanacağını öğrenmektedir (Ç35). Bazı öğretmenler ise diğerlerinin aksine disiplin yöntemi olarak cezayı kullanmaktansa, ödül verme sistemini (Ç36), bazı öğretmenlerse yazılı/sözlü sınavları kullanmaktadır (Ç44).

Öğretmen davranışı kategorisine dâhil edilen çalışma sonuçlarından bir diğeri ise öğretmenin **iletişim** yollarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimin olumlu veya olumsuz örtük öğrenmelerin oluşmasında etkili olduğu ifade edilirken (Ç34, Ç45, Ç52, Ç69), öğretmenler etkili iletişim kuran ve kurmayan öğretmenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Samimiyet, küçük şakalar gibi etkili iletişim tekniklerini kullanan öğretmenler öğrencilerin derse daha fazla katılım göstermelerini sağlamakta (Ç64), öğrencilerin başarı algılarının oluşumuna etki etmekte (Ç19), öğrencilerde olumlu hisler uyandırmakta (Ç77) ve öğretmen aday öğrencilerde mesleğe yönelik tutumlarını da olumlu etkilemektedir (Ç23). Bağırarak konuşan öğretmenler ise öğrencilerin korkmasına neden olmakta (Ç8), kaba ve sert davranışlar sergileyen ve öğrencilerle alay eden öğretmenler ise öğrencilerde olumsuz duygular ve stres yaratmaktadır (Ç57, Ç66).

Öğretmen davranışı olarak ortaya çıkan bir diğeri örtük program sonucu **demokratik tutumdur**. Yapılan çalışmalarda özellikle sınıf kurallarının oluşturulmasında öğretmenlerin genelde demokratik olmayan tutum sergiledikleri tespit edilmiştir (Ç38, Ç47, Ç52, Ç69). Bazı çalışmalarda öğretmenlerin eleştiriye açık oldukları bulunmuşken (Ç46, Ç77), bazı çalışmalarda öğrenciler öğretmenlerin eleştiriye açık olmadığını belirtmiştir (Ç14). Öğrenciler problemleri davranışlar sergiledikçe öğretmenler daha antidemokratik tepkilerde bulunmaktadır (Ç24), ancak öğretmenlere göre öğrencilere demokratik değer kazandırmanın en önemli yolu sınıfın demokratikleştirilmesidir (Ç15). Öğrenciler de sınıflarda alınan kararların kendilerine danışıldığı durumlarda kendilerini değerli hissetmekte ve öğretmene daha fazla güven duymaktadır (Ç38).

Öğretmen davranışından **rol modeli olma** koduna gelindiğinde, öğretmenlerin rol modeli olarak öğrenmeyi olumlu olarak algıladıkları ve öğrencilerine rol modeli olmaya çalıştıklarını gözlemek mümkündür (Ç15, Ç40, Ç45, Ç63, Ç76, Ç77). Öğrenciler, öğretmenlerin kıyafetlerini bile örnek almakta (Ç36), öğretmenlerin söylediklerinden ziyade sınıf içi davranışlarından olumlu ve olumsuz olarak etkilenmektedir (Ç17, Ç36). **Tutarsız davranışlar** koduna bakıldığında ise bir çalışmada öğrenciler öğretmenlerin söylem ve davranışlarının tutarlı olduklarını belirtse de (Ç77), öğretmenlerin söylem ve eylemlerinde çelişik davranışlar olduğunu ifade eden bazı öğrenciler, bu durumda fikirlerinin önemsenmediğini düşünmekte ve güvensizlik hissetmektedir (Ç14, Ç57). Çalışmalarda bazı öğretmenlerin öğrencilere **önyargı** ile yaklaştığına dair bulgulara da ulaşılmıştır. Öğrencilere yönelik bu önyargı ve sınıflandırma nedeniyle öğretmenlerin öğrenciye olan tutumu ve öğretme çabasının etkilendiği düşünülmektedir (Ç64, Ç70).

Tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen büyük çoğunlukla sınıfta otoriteyi temsil etmekte, kullandığı iletişim yolları, disiplin teknikleri, sınıf içindeki demokratik tutumu ile otoritesini yeniden-üretmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Buzzelli & Johnston, 2001; Townsend, 1995). Farkında olarak ya da olmayarak, öğretmenler sınıfta sergiledikleri tutarsız davranışlarla öğrencilerde olumsuz duygular uyandırmakta, belki de edindikleri önyargılarıyla sergilediği ayrımcı davranışlar öğrencilerde de ayrımcılığı yeniden üretmektedir. Öğretmenler, sınıflarındaki bağlamı ve okul ortamı içinde ırk, güç ve cinsiyet hakkındaki kültürel tutumların nasıl yeniden-üretildiğinin farkında olmalıdır (Ahwee vd., 2004; Mutekwe vd., 2013). Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu her tür iletişim biçimi öğrenciye birer örtük mesaj olarak dönmektedir. Çünkü öğretmen sınıfta otorite olduğu kadar öğrenciler için ayrıca bir rol modelidir.

Kategori 2: Öğretmenin kazandırdıkları

Alanyazında da belirtildiği gibi örtük programın özellikle **değer, tutum ve beceri öğretiminde** kullanıldığı gerçeği, incelenen çalışmaların sonuçlarına da yansımıştır. Öğretmenlere göre demokratik değerlerin kazandırılmasında (Ç15, Ç52), kişisel ve evrensel değerlerin kazandırılmasında (Ç30, Ç61), sosyallik değerinin

kazandırılmasında (Ç39), etik ve estetik değerlerin kazandırılmasında (Ç76) örtük program çok etkilidir. Bu tür değerlerin kazandırılması ve içselleştirilmesinde sosyal etkinlikler, milli bayramlar, önemli gün ve haftalar etkinlikleri büyük önem taşımaktadır (Ç13, Ç76). Öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri, örtük olarak öğrencilerin demokratik davranabilme, özerk davranabilme, sorumluluk alma, adil davranma, düzenli olabilme, dakik olabilme, okul kurallarına uygun giyinme, başladığı işi bitirebilme, etik davranma, itaat etme, uysal olma, okulun ve toplumun kurallarına uyma, milli duyguya sahip olma, devlet büyüklerine saygı duyma, rekabet etme gibi değer, tutum ve davranışları kazanmasında etkilidir (Ç36, Ç60). Bazı öğretmenler derslerde kendi yaşamlarında benimsedikleri değerleri aktarırken (Ç69), bazı öğretmenler ise özellikle saygı ve yardımseverlik değerlerine önem vermektedir (Ç21, Ç53). Öğrencilere göre de kendilerine değer kazandırılmaya çalışılmakta (Ç39, Ç56), öncelikle insana ve topluma önem, sonra saygı, sevgi ve dürüstlük değerlerinin kazandırıldığı düşünülmektedir (Ç39). Değer aktarım süreci sadece sınıflarda değil sosyal medyada da gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler sosyal medyada, öğrenciye tutum ve değer kazandırma ve rapport kurma gerekçileri ile etkileşim kurarken (Ç63), öğrenciler de öğretmenleriyle sosyal medyada kurdukları etkileşim yoluyla bazı kuralları ve değerleri öğrenmektedir (Ç68).

Bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre ise öğretmenler örtük programı özellikle yükseköğretimde **mesleki değer kazandırma** amacıyla da kullanmaktadır. Örtük program yoluyla öğretmen adayları öğretmenlik meslek etiği değerlerini kazanırken (Ç40), subay adayları bağımsız çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme, liderlik gibi özellikler, astsubay adayları ise bir ihtisasta uzmanlaşma, emre itaat ve görev bilinci gibi özellikler kazanmaktadır (Ç42). Öğrenciler örtük program aracılığıyla gerçek meslek yaşantısına uygun tasarlanmış kurallar bütününe göre davranışlar sergilemekte (Ç42), öğretmenler tarafından öğrencilere ileride iş yaşamında sergilemeleri gereken davranışlarla ilgili örtük bir program sunulmaktadır (Ç56).

Öğretmenler örtük programı aynı zamanda **ideolojik aktarım** amaçlı da kullanmaktadır. Bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre bazı öğretmenler

sosyal bilgiler dersinde ideolojik değerleri gizil olarak aktarırken (Ç21), bazı öğretmenler ise kendi görüş ve inançlarına göre toplumsal, ahlaki ve ideolojik aktarımlar yapmaktadır (Ç69). Öğrencilerin **tutumunu etkileme** de öğretmenler tarafından örtük programı kullanma amacı olarak saptanmış (Ç56), özellikle yükseköğretimde mesleğe yönelik tutum aktarımı sürecinde örtük programın kullanıldığı tespit edilmiştir (Ç23). Öğrencilere **beceri kazandırma** yoluyla da kullanılan örtük program, yapılan bir çalışma sonucunda sosyal beceri düzeyi geliştirme konusunda etkili bulunurken (Ç45), tıp fakültesi öğrencilerinin empati düzeylerinin geliştirilmesinde yetersiz bulunmuştur (Ç7).

Öğretmenin kazandırdıkları kategorisine dâhil edilen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler bazen kasten bazen farkında olmayarak örtük programı değer, tutum ve beceri aktarımında kullanmakta, bu süreçte de büyük çoğunlukla başarılı olmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Alifat, Rahnama, Esmaceli, & Hosseinpour, 2016; Carr & Landon, 1999).

Kategori 3: Öğretmenin örtük program bilgisi

Örtük program üzerine yapılmış beş çalışma öğretmenlerin **örtük program bilgi düzeyine** ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Bazı öğretmenler örtük programı resmi programın tamamlayıcısı olarak görürken (Ç4, Ç67), bazı öğretmenler resmi programın belirleyicisi olarak görmektedir (Ç67). Bazı öğretmenler örtük programın gizli ve kontrol edilemez olduğunu, yaşamı öğreten bir unsur olduğunu belirtmiş (Ç4), bazı öğretmenler ise öğretim sürecinde örtük programın daha etkin olduğuna vurgu yapmıştır (Ç67). Yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin örtük program bilgileri yetersiz bulunmuş (Ç25, Ç51), yaptıkları etkinliklerin ya da sahip oldukları önyargıların örtük program kapsamına girdiğinden habersiz oldukları (Ç25, Ç51), bazı değerleri örtük program aracılığıyla nasıl kazandırabileceklerini bilmedikleri tespit edilmiştir (Ç76).

Öğretmenin örtük program bilgisi kategorisinden elde edilen sonuçlara göre, çalışmalar katılan bazı öğretmenlerin örtük programa ilişkin bilgi düzeyi yeterli bulunurken, bazı

öğretmenlerin ise sahip oldukları önyargıların, yaptıkları bazı etkinliklerin örtük öğrenmelere nasıl yol açtığını bilmedikleri tespit edilmiştir.

Kategori 4: Öğretmen beklentisi

Yapılan çalışmalardan bir kısmı **öğretmenlerin örtük beklentileri** olduğunu tespit etmiştir (Ç14, Ç45, Ç46, Ç57, Ç71). Bu çalışmaların büyük çoğunluğu yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş, öğretim elemanlarının öğrencilerden alana hâkim olma, sorumluluklarının farkında olma, ciddiyet, saygı, doğru üslup, telefonların kapalı olması (Ç14, Ç46), derse zamanında gelme, politik aktivitelerde yer almama, aktif katılım sağlama (Ç46), üst düzey akademik başarı, otantik öğrenme gibi (Ç57) örtük beklentileri olduğu, öğrencilerin de bu beklentilerle sık sık karşılaştığı bulunmuştur (Ç71).

Öğretmen beklentisi kategorine dâhil edilen çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin farkında olarak ya da olmayarak öğrencilerden bekledikleri bazı davranışlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin de bu beklentilerin farkında oldukları da çalışma sonuçları arasındadır.

Sonuç olarak öğretmen teması özetlenecek olursa, daha önce de belirtildiği üzere çalışma sonuçları en çok bu tema altında toplanmıştır. Çünkü örtük program yazılı olmayan değer, tutum, inanç ve mesajların öğrencilere iletilmesi anlamına geliyorsa, öğretmenin de bu iletimde en temel özne olduğu çok açıktır. Dolayısıyla öğretmenler rollerinin bilincinde olsa da olmasa da niyetlenmemiş öğretimin de ileticisidir (Ahwee vd., 2004). Öğretmenler her türlü davranışlarıyla, iletişim yöntemleriyle, yaptıkları etkinliklerle, öğrencilere mesaj vermekte, değer, tutum ve inançlarında değişikliğe neden olmaktadır.

Tema 2: Öğrenci

63 ampirik çalışmada ulaşılan sonuçların sentezlenmesiyle ulaşılan ikinci tema okulun ikinci temel aktörü olan öğrenci temasıdır. Öğretmenle doğrudan etkileşim içinde olan öğrenciler örtük programın etkisi altında kalmaktadır. Bu kapsamda öğrenci temasına

dâhil edilen sonuçlardan *öğrenci davranışı*, *örtük program kavramı* ve *öğrencinin kültürel sermayesi* olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

Kategori 1: Öğrenci davranışı

Öğretmen temasında olduğu gibi öğrenci temasında da çalışmaların en çok ulaşılan sonuç öğrenci davranışıdır. Bu kategoriye dâhil edilen sonuçlara bakıldığında ise en çok ulaşılan sonuç **öğrencilerin başarılı olmak için yaptıklarıdır**. Öğretmenlerin davranışlarına ve beklentilerine göre öğrenciler de davranışlarını şekillendirmekte (Ç19) ve özellikle başarılı olmak için bazı davranışlarda bulunmaktadır. Bazı öğrenciler ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğunu fark etmiş (Ç28), bazı öğrenciler ise öğretmenler her yıl aynı soruları sorduğundan üst sınıflardan tanıdıklarının olmasının yeterli olduğunu öğrenmişlerdir (Ç57). Bazı öğrenciler kurallara uymanın onlara başarı getireceğini öğrenmişken (Ç46), bazı öğrenciler ise bunun için öğretmenin değer, tutum ve inançlarına göre hareket etmeyi (Ç56), bazı öğrenciler ise öğretmenin gözüne girmek için bazı taktikler geliştirmeyi (Ç28, Ç59) veya kestirme stratejiler geliştirmeyi öğrenmiştir (Ç36). Yine bazı öğrenciler öğretmenin gözüne girme gerekçesi ile öğretmenleriyle sosyal medyada yakınlık kurduklarını belirtmişlerdir (Ç63).

Örtük program çalışmalarının ulaştığı öğrenci davranışı sonuçlarından bir diğeri **dirençtir**. Örtük programın bir sonucu olarak öğrenciler zaman zaman direnç davranışları ile öğretmene tepki göstermektedir. Bazı öğrenciler öğretmenin otoritesine, dersi dinlememe, dersi bölme, derse cep telefonu getirme gibi davranışlarla direnç gösterirken (Ç2, Ç36, Ç44), bazı öğrenciler öğretmenlerin kendilerini eleştirmelerine gürültü ve yer değiştirme hareketleri ile direnç göstermektedir (Ç38). Direnç gösteren öğrenciler derse olan ilgisini yitirmekte, ilgilerini yitirdikçe daha fazla istenmeyen davranışta bulunarak direnmeyi devam ettirmektedir (Ç34, Ç38, Ç59). Yine öğretmen davranışında da karşılaşıldığı üzere bazı öğrencilerin de öğretmenleri kendi **önyargılarına** göre sınıflandırdıkları ve ona göre davrandıkları da tespit edilmiştir (Ç64).

Bazı çalışmalardan ulaşılan sonuç ise öğrencilerin örtük program algılarının **stres** düzeyleri ile olan ilişkisidir. Yapılan iki çalışmada lisans düzeyindeki öğrencilerin algıladıkları eğitim stresi ile algıladıkları örtük program arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (Ç5, Ç37). Yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin örtük program nedeniyle stres düzeyleri yüksek bulunmuş (Ç66), bir diğer çalışmada ise örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinin öğrencilerin demografik özelliklerine göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (Ç50).

Öğretmen davranışı kategorisinde de ulaşıldığı gibi öğrenci davranışı kategorisinde de ulaşılan bir diğer sonuç **ayrımcılıktır**. Özellikle cinsiyet ayrımcılığının görüldüğü öğrencilerde (Ç57, Ç72) öğretmenlerin ayrımcı davranışlarının etkisi olduğu da vurgulanmıştır (Ç72). Bazı öğrencilerde ise cinsiyet ayrımcılığından ziyade etnik ayrımcılık görülmüştür (Ç77). Öğrenciler arasındaki bu tür ayrımcı davranışlar doğal olarak **gruplaşmalara** da yol açmaktadır (Ç77). Bazı lisans öğrencilerinde cinsiyet, inanç, ideoloji temelli alt gruplar görülürken (Ç14), bazı lisans öğrencilerinde ise derse sürekli katılım gösteren öğrencilere ilişkin olumsuz düşünceler nedeniyle gruplaşma davranışı görülmektedir (Ç64). Bu gruplaşmaların nedeni ya da sonucu olarak **rekabet** gösterilebilmekle birlikte, bir çalışmada ulaşılan sonuca göre öğrencilerin rekabet etmelerinin en önemli sebebi çan eğrisi sistemidir (Ç56).

Blasco’nun (2012) da belirttiği gibi okul aktörleri arasındaki etkileşim örtük programın en önemli unsurlarından biridir. Öğrenci temasındaki bulgularda görüldüğü üzere, öğretmen temasında bulunan sonuçlara paralel olarak öğretmenlerin belli davranışları, tutumları, değerleri, beklentileri öğrencilere bazı mesajlar vermekte ve öğrenciler aldıkları bu mesajlar doğrultusunda başarılı olmak için stratejiler geliştirmektedir. Akademik başarının eğitimde ön planda tutulması, hatta öğretmenlerin başarılı öğrencilere daha toleranslı yaklaşması nedeniyle, öğrenciler de eğitim hayatlarında başarılı olmanın yollarını aramış ve bulmuşlardır. Bu bulgu yurt dışında yapılan çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen, & Hansen, 2013). Bergenhenegouwen (1987) öğrencilerin minimum çabayla maksimum başarıya ulaşmak istedikleri bu duruma ders çalışmanın mübadele değeri adını vermektedir.

Öğrenciler öğretmenlerin özellikle otoriter davranışlarından ve dolayısıyla da örtük programdan kaynaklı olarak direnç göstermekte bu da onların derslere olan ilgisini de azaltmaktadır. Bu bulgu da yurt dışındaki çalışmalarla desteklenmektedir (Gubbe, 1999; Langhout & Mitchell, 2008). Örtük programın etkisi olarak öğrencilerin stres düzeylerinin de etkilendiği yine ulaşılan sonuçlardandır. Öğretmen davranışlarına paralel olarak öğrenciler de önyargı ve ayrımcılık gibi davranışlar sergilemekte, bunun sonucu olarak gruplaşma davranışı göstererek ayrımcılığı yeniden-üretmektedir. Bu bulgu da yine yurt dışında yapılan örtük program çalışmalarıyla desteklenmektedir (Hemmings, 2000).

Kategori 2: Örtük program kavramı

Öğretmen temasında da yer aldığı gibi bazı çalışmalar da öğrencilerin örtük program ilişkin algılarını ve bilgilerini incelemişlerdir. Lisans öğrencilerinin **örtük program algılarının** ölçüldüğü üç çalışmada da öğrencilerin örtük program algıları kararsızım düzeyinde çıkmıştır (Ç16, Ç22, Ç62). Ölçek maddeleri incelendiğinde, öğrencilerin sınıf ortamında örtük program unsuru olarak tanımlanabilecek etkileşimlere yönelik farkındalıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. **Örtük program bilgisine** yönelik ulaşılan bir çalışma sonucu ise okul öncesi öğretmen adaylarının örtük program konusunda bilinçlendirmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Ç58).

Örtük program kavramı kategorisinden elde edilen bu sonuçlara göre öncelikle, öğrencilerin örtük program algısını ve bilgisini ölçecek çok az sayıda çalışma olduğu, bu çalışmalardan üçünün ise ölçekle veri toplayarak, öğrencilerin örtük program algısına yönelik derinlemesine bir inceleme yapmamış olduğu söylenebilir. Öğrenciler kavramsal olarak örtük program algısına ve bilgisine sahip olmayabilirler, ancak bu onların örtük programa uygun şekilde davranış geliştirmeyecekleri anlamına da gelmemektedir. Bir önceki kategoride elde edilen çok sayıda sonuçta da görüldüğü üzere öğrenciler kavramsal olarak olmasa da sınıf içinde ya da öğretmenle her etkileşimlerinde örtük mesajların farkındadır ve davranışlarını da ona göre şekillendirmektedir.

Kategori 3: Öğrencinin kültürel sermayesi

Yurtdışındaki alanyazında yapılan örtük program çalışmalarında Pierre Bourdieu’nun alanyazına kazandırdığı **kültürel sermaye** ve kültürel yeniden-üretim sonuçlarına çokça ulaşılmasının aksine (bkz. Ahola, 2000; Cushion & Jones, 2014; Fernández-Balboa, 1993; Hannay, 1984; Jacobson, 2008; Keefe, 1982; Korzh, 2013; L. Martin, 2014; Smith, 2004), bu araştırma kapsamında Türkiye’de yapılmış örtük program çalışmalarında, örtük programda kültürel sermayenin çalışıldığı tek bir çalışmaya ulaşılmıştır (Ç74). Bu çalışmada öğrencilerin kültürel sermayeleri incelenerek, örtük programı deneyimleme şekillerinde ne şekilde farklılığa yol açtığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda aynı okulda yer alan öğrencilerin beklendiği üzere farklı kültürel sermayelere sahip oldukları tespit edilmiş, Ahola’nın (2000) da bulunduğu sonuca benzer şekilde öğrencilerin sahip oldukları bu farklı kültürel sermayelerin öğrencilerin örtük program deneyimlerini ve okuldan faydalanma biçimlerini farklılaştırdığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak incelenen çalışmalarda öğrencilerin örtük program kavramına ilişkin yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmamalarına rağmen, sınıf içindeki davranışlarının ya da öğretmenleriyle kurdukları etkileşimin örtük programa göre şekillendiği bulunmuştur. Yurt dışındaki çalışmalarla da desteklenecek şekilde (Thomsen vd., 2013) öğretmen davranış, tutum, değer, inanç ve beklentilerine göre öğrenciler şekil almakta, başarılı olmak için birtakım stratejiler geliştirmektedirler. Öğrenciler arasında örtük program nedeniyle oluşan olumsuz tutumlar yeniden-üretilmekte, yurt dışındaki çalışmalarda da elde edilen sonuçlarla benzer şekilde (Gubbe, 1999; Langhout & Mitchell, 2008) öğrencilerde direnç davranışı gözlenmektedir. Örtük programı etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak alanyazında belirtilen kültürel sermaye kavramının ise Türkiye’de sadece bir çalışmada araştırma konusu edilmiş olması, örtük programın varlığını ve algılayışını şekillendiren öğelerin ne kadar az çalışıldığının göstergesi sayılabilir.

Tema 3: Okul

Eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirildiği en temel ortam olan okulların da kendilerine özgü örtük programı bulunmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okulda okul yönetimi tarafından oluşturulan *okul kültürünün*, *fiziksel ortamın*, okulun bulunduğu bölgenin *sosyo-ekonomik düzeyinin* ve okulda öğretmenler ve okul yönetimi dışında yer alan *personelin* de öğrencilere aktardığı değerler, tutumlar ve mesajların bulunduğu tespit edilmiştir.

Kategori 1: Okul kültürü

Okul kültürüne ilişkin sonuçlara ulaşan çalışmalar, en çok **otoriter** kültüre vurgu yapmışlardır. Öğrencilere göre okul yönetimi genellikle katı ve kuralcı olarak görülmektedir (Ç29, Ç39, Ç46, Ç52, Ç70). Bazı okullarda okul yönetimi bilgisayar laboratuvarlarının kullanımını kısıtlarken (Ç29), bazı okullarda öğrencilerin üniforma ve saç sakal tıraşlarını sürekli kontrol etmektedir (Ç70). Bazı okullarda okul yönetimi öğrencilerin turnikelerden geçerken kimlik kartını göstermelerini en önemli kural olarak öğrencilere benimsetmekte, bu kurala uyulmadığı takdirde güçlü tepkiler gösterebilmektedir (Ç46). Törenleri sadece okul yönetiminin oturarak izlemesi, öğrencilerin okul yönetimi ile karşılaştıklarında ceketlerini ilikleme davranışı göstermesi okul kültürüne otoritenin hâkim olduğunun bir diğer göstergesi olarak görülmüştür (Ç29). Bir çalışmada okul yönetiminin pozitif ve yardımsever davranışlarının bile yönetimin öğrenciler tarafından otorite olarak algılanmasına engel olmadığı bulunmuştur (Ç42).

Okul kültürüne ilişkin çalışmalar tarafından ulaşılan bir diğer sonuç **demokrasi**dir. Bazı okullarda okul müdürleri katılımcılığı sağlama amaçlı etkinlikler gerçekleştirirken (Ç6), bazı öğrencilere göre örtük program okulda yürütülen demokratik uygulamalardan etkilenmektedir (Ç52). Bazı lisans öğrencileri üniversitede temsiliyet ve söz haklarının olmadığını ifade ederken (Ç56), bazı lisans öğrencileri ise herhangi bir durumda yöneticilere kolaylıkla ulaşabildiğini ifade etmektedir (Ç77).

Okul kültürüne ilişkin sonuçlar incelendiğinde okulda **kültür oluşturma** için yapılanlar ve bunların öğrencilere hissettirdikleri de bulunmuştur. Bir çalışmada okul yönetiminin

kültür oluşturma amaçlı etkinlikler düzenlediği ifade edilirken (Ç6), bir okulda ise öğretmenlerin ilişkiye dayalı bir kültür oluşturmaya çalıştığı ve bunun öğrencilerde değerli hissetme, önemli olduğuna inanma ve güven gibi duyguların desteklediği bulunmuştur (Ç39). Yine başka bir çalışma, kurumda oluşturulan kültürün öğrencilerin kendilerini değerli ve kuruma kendilerini ait hissetmelerini sağladığı bulgusuna ulaşırken (Ç42), bir üniversitede ise korku ve şiddet kültürünün yeniden üretildiği bulgusuna ulaşılmıştır (Ç56). Okul kültürünün ilişkili olduğu bulunan bir başka değişken ise **okul yaşam kalitesidir**. Bir ortaokul (Ç24), bir lise (Ç17) ve bir üniversitede (Ç22) yapılan çalışmalara göre okulun yaşam kalitesi yükseldikçe örtük programa ilişkin algılar da daha olumlu hale gelmektedir. Çünkü yüksek yaşam kalitesi olan okullarda öğretmenler daha olumlu davranışlar sergilerken, kazandırılan tüm olumlu tutum, değer ve inançlar yeniden-üretilmekte ve okul kültürünü de değiştirmektedir.

Öğretmen ve öğrenci davranışları kategorilerinde de değinildiği gibi, okul kültürü kategorisinde de **ayırıcı** uygulamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da örtük programın herhangi bir sonucunun hem ilişkide olduğu öznel hem de ortam tarafından sürekli olarak yeniden-üretildiğini gösteren bir bulgudur. Bir üniversitede gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin sadece sınıf içinde değil, kampüsü birlikte paylaştıkları başka politik görüşten öğrenciler tarafından ayrımcılığa uğradığı (Ç56), bir mühendislik fakültesinde gerçekleştirilen çalışmada ise hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından yeniden-üretilen cinsiyet ayrımcılığının yanında, okulun kendisinin cinsiyetleştirilmiş sosyal rolleri öğretmek ayrımcılık hissi yarattığı ifade edilmiştir (Ç71). Çünkü okullar da kültürleri doğrultusuyla **değer aktarmaktadır**. Okul yönetimi bu değer aktarımında etkinlikler düzenleyerek doğrudan rol aldıkları gibi (Ç6), okulun genel kültürü de belli değer ve tutumları etkileyebilmektedir (Ç52, Ç76).

Görüldüğü üzere, her kurumun olduğu gibi okulların da belli bir kültürü vardır ve bu kültür okulun içinde bulunduğu şartlardan etkilense de en çok içindeki öznel tarafından oluşturulup yeniden-üretilmektedir. Yönetimin otoriter olup olmayışı, okulda demokrasi kültürünü oluşturup oluşturulmaması gibi durumlar öğrencilere aslında gizil

olmayan gayet açık mesajlar vermektedir. Kurumlarda birçok değer aktarım ögesi vardır ve bu ortamda bulunan öznelere bu öğelerden doğrudan etkilenmektedir. Bu bulgu yurt dışında yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir (Addai-Mununkum, 2017; Alifat vd., 2016; Blasco, 2012; Cheng & Yang, 2015; Khan, 2013; Pitts, 2003; Schimmel, 2003; Wren, 1999).

Kategori 2: Fiziksel ortam

Fiziksel ortamın örtük programını ortaya çıkan çalışmaların ulaştığı sonuçlara bakılacak olursa, en çok ulaşılan sonuç **fiziki ortamın verdiği mesajlardır**. Bu çalışmalara göre, fiziksel ortamın yeni veya eski oluşu (Ç48), fiziksel durumu (Ç75), öğrencilerin duygularını etkilemekte, kendilerini değersiz ve önemsiz hissetmelerine neden olmaktadır. Kaliteli fiziksel ortamlar, öğrencilere kaliteli okul mesajı verirken; fiziksel ortamlardaki yetersizlik öğrencilere, öğrenci odaklı olmayan okul mesajı verebilmektedir (Ç75). Sınıflardaki fiziksel ortamın da öğrencilerin görüşlerine değer verilmediği algısına neden olduğu, öğrencilerin bu nedenlerle derse katılım isteğini azalttığı bulunmuştur (Ç65). Öğrencilerin fiziksel ortamdan bu etkileniş şekillerinin sadece ortamdan kaynaklanmadığını, kişiden kişiye ve zamandan zamana değişiklik gösterdiği de elde edilen bulgular arasındadır (Ç48). Genel olarak okulun fiziksel ortamının yanında **sınıf düzeni** de fiziki ortamın örtük programını ortaya koymaktadır. Geleneksel oturma düzeninin olduğu sınıflarda öğrenci kendini doğrudan eğitimin pasif alıcısı konumunda görürken (Ç77), sınıflardaki kürsü düzenlemesi öğretmenin otoritesini artırıcı bir etken görevi görebilmektedir (Ç44).

Görüldüğü üzere niyetlenmeden tasarlanmış olsa bile, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan her türlü ortam aslında bir örtük program barındırmakta ve öğrencilere belli bir mesaj aktarmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar da fiziksel ortamın örtük programın bir parçası olarak işlev gördüğü konusunda hemfikirdir (Ahwee vd., 2004; Chişiu, 2015; Cotton vd., 2013; Golobic, 2012; Winter & Cotton, 2012). Bazı öğrenciler kaliteli zaman geçirmesine fırsat tanıdığı için fiziksel ortamın kendini değerli hissettirdiğini düşünürken, bazı öğrenciler sadece binanın yeniliğine ve eskiliğine bakarak kendine verilen değeri algılayabilmektedir. Bu da eğitim-öğretim sürecinin en

somut yapısı olarak fiziksel ortamları öğrenci odaklı tasarlanmanın önemini ortaya koymaktadır.

Kategori 3: Okulun sosyo-ekonomik düzeyi

Okulun içinde bulunduğu çevrenin **sosyo-ekonomik düzeyi** hem okul kültürünü hem de öğretmen ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Çünkü okul bir ekosistemdir; birçok öğenin birleşmesiyle ve sürekli birbirleriyle etkileşmesi ile ortaya çıkar. Dolayısıyla okulu, bulunduğu çevreden ve o çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu konuda araştırma yapan iki çalışma da bu sonuca ulaşmıştır. Bir çalışmada okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre öğretmenlerin örtük etkinlikleri sonucunda kazandırdığı becerilerin farklılaştığını bulurken (Ç36), bir diğer çalışma ise düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda örtük programın olumsuz unsurlarının daha fazla olduğunu bulmuştur (Ç50). Örneğin kırsal alan ve alt tabaka okullarda öğrenciler genellikle adil muamele ile karşılaşmazken, orta tabaka ve özel okullarda öğrenciler adil muamele görmekte, daha fazla “ben değerliyim” mesajı almaktadır. Yine kırsal alan ve alt tabaka okullarda öğrenciler, öğretmenin sınıf içinde otorite olduğu mesajını da daha fazla almaktadır (Ç36). Anyon’un (1980) çalışmasında da ulaştığı sonuçlara bakıldığında okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, o okulun örtük programının bir yordayıcısıdır; çünkü bu sosyo-ekonomik düzey öğrencileri sınıfsal olarak etiketlemekte ve gelecekte edinecekleri iş potansiyellerine göre öğrencilere örtük program yoluyla aktarılan bilgi, beceri ve değerleri farklılaştırmaktadır. Bu bulgu başka çalışmalarla da desteklenmektedir (LeCompte, 1978).

Kategori 4: Okul personeli

Daha önce de ifade edildiği üzere okul bir ekosistemdir ve her bir parçasıyla etkileşim içinde bir bütündür. Okulun öğretmen, öğrenci ve yönetimi dışında kalan personeller de bu bütünün bir parçası olmasına rağmen sadece bir çalışma **hizmetli personeli** örtük program kapsamında incelemiştir (Ç41). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, hizmetli personel de öğrencilere olumlu ve olumsuz model olmakta, personelin

sergilediği otoriter davranışlar öğrencilerde engellenmişlik, değersizlik gibi hislere ve direnç göstermelerine neden olurken; öğrencilere öğüt vermesi, onlarla sohbet etmesi öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır. Tek bir çalışmaya konu olmasına rağmen, okul ortamında yer alan hizmetli veya yardımcı personellerin de örtük program kapsamında etkileri bulunmakta, öğrencilere verdikleri mesaj ve rol modeli olmaları onların da okul ekosistemi içinde önemli bir parça olduklarını göstermektedir.

Okul temasına dâhil edilen çalışma sonuçları özetlendiğinde okulun bulunduğu çevreden, fiziksel yapısından, okul yönetiminden ve personelinden etkilenen bir kültürü vardır ve bu kültür öğrencilere sürekli olarak farklı mesajlar, değerler ve tutumlar iletmektedir. Okulun bütünselliği düşünüldüğünde sadece sınıf içinde öğretmen-öğrenci etkileşiminden kaynaklı örtük program dışında, öğrencilerin eğitim hayatları süresince zaman geçirdikleri mekânlardan, fiziksel ortamlardan, etkileşimde oldukları her bir kişiye kadar belli bir örtük programa maruz kaldıklarını söylemek mümkündür. Çünkü Eisner'ın (1985) da ifade ettiği gibi okullar söylediklerinden daha fazlasını öğretirler (s. 93).

Tema 4: Resmi program

Yapılan örtük program çalışmaları incelendiğinde, örtük programda resmi programa ilişkin öğeleri saptayan çalışmalar bulunduğu gibi, doğrudan resmi programın belli öğelerinin örtük programına odaklanmış çalışmalara da rastlanmıştır. Bu tema altında toplanan kategoriler; *değerlendirme*, *metin* ve *ödev* olarak tanımlanmıştır.

Kategori 1: Değerlendirme

Örtük program çalışmalarında birçok çalışmanın ulaştığı sonuçlardan bir diğeri ise resmi programın **değerlendirme** öğesine ilişkin sonuçlardır. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre çoktan seçmeli testler öğrencilerde güvensizlik duygusu uyandırmakta (Ç14), öğrencilerin pasifleşmesine neden olmaktadır (Ç36); yine de bazı öğrenciler daha kolay başarı elde edeceklerini düşündüklerinden çoktan seçmeli testleri tercih etmektedir çünkü amaçları yüksek not almaktır (Ç57). Değerlendirme ölçütlerine ilişkin öğretmen tarafından verilen tutarsız davranışlar nedeniyle bazı öğrencilerde

önemsenmeme ve güvensizlik algısı oluşmakta (Ç14), bazı öğrencilerin ise bu süreçte edindikleri deneyim başarılı olmak için öğrenci katılımının ve çabasının önemli olmadığı algısına neden olmaktadır (Ç28); çünkü öğrencilere göre çoğu zaman sadece ezber başarılı olmak için yeterlidir (Ç28, Ç57, Ç77). Bazı öğrenciler sınavların ders çalışmalarında en önemli etken olduğunu (Ç44), bazı öğrenciler ise değerlendirme sisteminin çan eğrisi olarak yapılandırılmasından rahatsızlık duyduğunu, bunun akranları ile aralarında rekabete yol açtığını ifade etmiştir (Ç56).

Değerlendirme kategorisine dâhil edilen çalışma sonuçlarına bakıldığında, çoktan seçmeli testler gibi öğrenciyi pasifleştiren değerlendirme yöntemleri öğrencilerde olumsuz duygulara yol açmakta, ancak buna rağmen eğitim sistemi başarı odaklı olduğu için öğrenciler en başarılı olabileceklerini düşündükleri çoktan seçmeli testleri tercih etmektedir. Ezbere dayalı eğitim sistemi de yaygın olduğundan öğrenciler ezber yaparak dersten başarılı olabileceklerini düşünmekte ve ona göre davranmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin fazlasıyla somut görünen değerlendirme sistemlerinden de örtük mesajlar aldığını ve davranışlarını bu mesajlara göre şekillendirdiğini göstermektedir. Bu bulgu yurt dışındaki çalışmalarda da erişilen sonuçlardan biridir (Alifat vd., 2016; Blasco, 2012; Booher-Jennings, 2008; Sambell & McDowell, 1998).

Kategori 2: Metin

Metinlere örtük program açısından odaklanan üç çalışma da **metinlerde** farkında olunması gereken örtük mesajların var olduğunu belirtmektedir (Ç20, Ç43, Ç55). Bu çalışmaların birinde ders kitaplarında yer alan bir metnin birkaç ögesinin yer değişmesi ile öğrencilerin kazandıkları değer farklılaştığını tespit edilmiş, öğrencilerin özgürlük yerine güvenlik değerini seçmesini sağlamak için ders kitabında yer alan metnin değiştirildiği tartışılmıştır (Ç20). Uluslararası ilişkiler eğitiminin ders kitaplarında yer alan metnin incelendiği bir çalışmada ise oryantalist söylem tespit edilmiş ve eleştirel düşünceye darbe vurulduğu iddia edilmiştir (Ç43). Türkçe ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten kitaplarda ise öğrencilere kazandırılmaya çalışan değerlerin metinlerde yer aldığı, örneğin her iki ders kitabının da hedef topluluklara ait oluşu ayrıcalık olarak gösterdiği tespit edilmiştir (Ç55). Chao (2011), Li (2003) ve Chapelle

(2009) de yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında benzer bir örtük program tespit etmiştir.

Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere bir resmi program ögesi ve eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez materyalleri olan ders kitaplarında örtük mesajların yer aldığı tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Arnot & Whitty, 1982; Cassese & Bos, 2013; Chao, 2011; Chapelle, 2009; Clark, 2016; Corrales, 1998; Hammond, 1998; Lee, 2014).

Kategori 3: Ödev

Resmi programın bir diğer vazgeçilmez öğelerinden olan **ödevlerin** de öğrencilere örtük mesajlar verdiği sonucuna ulaşan çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalara göre bazı öğrenciler öğretmenlerin verdikleri ödevlerin merak duygularını desteklediğini ve onları araştırmaya sevk ettiğini ifade ederken (Ç14), bazı öğrenciler ise verilen ödevlerin ve bu ödevlerin öğretmenler tarafından kontrol edilmesinin onların çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (Ç44). Her ne kadar üzerinde az sonuca ulaşılmış olsa da, ödevlerin de öğrencilere örtük mesajlar verdiğini ve eğitim süreçlerini etkilediğini söylemek mümkündür.

Resmi program teması altında toplanan çalışma sonuçları özetlendiğinde, eğitim sürecinin parçaları olan öğrenci, öğretmen ve okul ortamı gibi uygulamada yer alan resmi programın da örtük öğeleri bulunmaktadır. Özellikle metinler olmak üzere örtük programın değerlendirme gibi öğeleri ve öğrencilere verilen ödevler öğrencilere birer mesaj olarak dönmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’de yapılmış örtük program çalışmalarının kapsamlı analizinin yapıldığı bu araştırmada toplamda 77 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların betimsel içerik analizinden elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Örtük program çalışmaları yurt dışına kıyasla Türkiye’de geç başlamıştır.

- Türkiye’de örtük program üzerine yapılmış çok az kuramsal çalışma vardır.
- Ampirik çalışmalar çoğunlukla nitel yöntemler kullanmıştır.
- Çalışmalar çoğunlukla ilköğretim, lise ve lisans düzeylerinde gerçekleştirilmiştir.

77 çalışmanın 10’u kuramsal, dördü ölçek çalışması olduğundan, meta senteze dâhil edilememiş, bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak kalmıştır. Geriye kalan 63 çalışmanın bulgularının tematik analizinden 14 kategori ve dört tema elde edilmiştir. Bunlar; eğitim-öğretim sürecinin temel taşlarını temsil etmektedir; **öğretmen**, **öğrenci**, **okul** ve **resmi program**. Elde edilen sentez sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen sınıf içinde otorite olarak algılanmaktadır ve öğretmenin iletişim biçiminden demokratik tutumuna ve kullandığı disiplin tekniklerine kadar davranışlarının büyük çoğunluğu otoriter imajını yeniden-üretmektedir. Çoğunlukla öğretmenin otoriter davranışları nedeniyle öğrenciler de sınıfta direnç davranışları göstermekte, öğretmenin daha da otoriter davranışlar sergilemesine neden olmakta, dolayısıyla öğretmenin otoriter imajı yeniden-üretilmektedir.
- Öğretmenler zaman zaman önyargılı olabilmekte ve ayrımcı uygulamalarda bulunabilmekte, bu ayrımcılık öğrencilere de yansiyarak onların da ayrımcılığı yeniden üretmesine neden olmakta, öğrencilerde gruplaşma davranışları ortaya çıkmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu her tür etkileşim biçimi öğrenciye örtük mesaj olarak yansımaktadır.
- Öğretmenler çoğunlukla bilinçli olarak öğrencilerine örtük program aracılığıyla değer, tutum ve beceri kazandırmaya çalışmaktadır.
- Özellikle yükseköğretimde öğretmenlerin öğrencilerden örtük beklentileri vardır ve öğrencilere olan tutum ve davranışlarını bu örtük beklentilere göre

düzenleyebilmektedir. Öğrenciler de öğretmenlerin davranış, tutum ve beklentilerine göre kendi davranışlarını şekillendirmektedir.

- Öğrenciler çoğunlukla akademik başarıyı önemsemekte ve başarılı olmak için ezber yapma ya da öğretmenin gözüne girme gibi kestirme yollar ve stratejiler geliştirmektedir.
- Özellikle okul yöneticilerinin otorite, demokrasi, ayrımcılık gibi davranış biçimlerinden etkilenen okul kültürü, öğrencilere örtük program olarak yansımaktadır.
- Kullanılan binaların yapısından, öğrencilerin zaman geçirdikleri tüm mekânlara ve sınıfların düzenleniş biçimlerine kadar, okulun fiziksel ortamı öğrencilere örtük mesaj vermektedir.
- Okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, öğrencilere bilinçli ya da bilinçsiz olarak verilen örtük programı değiştirmektedir.
- Resmi programın değerlendirme ögesinin düzenleniş ve uygulanış biçimleri öğrencilere örtük program olarak yansımaktadır.
- Derslerde kullanılan tüm metinler öğrencilere örtük mesajlar vermektedir.

Bu bulgular ışığında şu önerilerde bulunulması yerinde olacaktır.

- Eğitim-öğretim sürecinin uygulanmasında en temel özne olan öğretmenler, öğrencilerle kurdukları sınıf içi-dışı her türlü etkileşimde öğrencilerin örtük öğrenmeler edinebileceğinin farkında olmalı ve buna göre çok dikkatli bir şekilde hareket etmelidir.
- Öğretmenler sınıf içindeki tek otoritenin bilgi olduğunu öğrencilere hissettirmeli, yeri geldiğinde kendisinin de öğrencilerden öğrenebileceğini fark ettirerek sınıftaki otoriter imajını azaltmalıdır.
- Öğretmenler her an her hareketi ile öğrencilere rol modeli olduğunu unutmamalı ve bu bilinçle hareket etmelidir.

- Öğrenciler eğitim-öğretim sürecindeki davranışlarını büyük çoğunlukla öğretmenin beklentilerine, değer ve tutumlarına göre düzenlediğinden, öğretmenler örtük beklentilerinin farkında olarak bu beklentilere göre öğrencilere yönelik ayrımcı davranışlarda bulunmamalıdır.
- Öğrenciler başarılı olmak için kestirme yollar geliştirdiğinden ve gerçek öğrenme ikinci planda kaldığından, öğretmenler öğretim sürecinin tek amacının akademik başarı olduğu yanılgısını düzeltmeli, öğrenme odaklı bir süreç yürütmelidir.
- Okul kültürü özellikle okul yöneticileri, aynı zamanda öğretmenler ve diğer personeller tarafından öğrenciye kendini değerli hissettirecek şekilde, öğrenci ve öğrenme odaklı olarak yapılandırılmalı, okul yaşam kalitesinin artırılması için okulda bulunan tüm eğitim özneleri birlikte eyleme geçmelidir.
- Okulların ve sınıfların fiziksel yapıları ve düzenleri şartlar elverdiğince düzenlemelere tabi tutulmalı, öğrenci odaklı ve kaliteli bir atmosfer yaratılmalıdır.
- Program geliştirme uzmanları, resmi programları geliştirirken örtük programın bilincinde olmalı ve programın her ögesini öğrencilerin örtük öğrenme potansiyellerini göz önünde bulundurarak geliştirmelidir.
- Kitap yazarları, ders kitaplarının ve derste kullanılacak metinlerin hazırlanmasında örtük programın bilincinde olmalı ve her metnin, ifadenin, söylemin ve resmin öğrencilere örtük öğrenme olarak yansıtacağını göz önünde bulundurmalıdır.

Örtük program çalışmaları yapacak olan diğer araştırmacılara ise şunlar önerilebilir:

Bu araştırmada Türkiye’de örtük programa yönelik olarak oldukça az sayıda kuramsal çalışma olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin olmak üzere eğitim-öğretim sürecindeki tüm öznelerin örtük program açısından eleştirel olarak bilinçlenmeleri için örtük program hakkında kuramsal çalışmalara ihtiyaç vardır. Çünkü örtük program

bulunabilir ama yine de saklanmaya devam edebilir; bulmak ayrı bir şeydir, anlatmak başka bir şeydir (J. R. Martin, 1976).

Okulların, eşitsiz bir toplumun ekonomik ve kültürel yeniden-üretim mekanizması olarak işlediği iddiasını destekleyecek kanıtlar eksiksizdir (Apple, 1979; Bourdieu & Passeron, 1979, 1990; Bowles & Gintis, 2011; Willis, 1977). Benzer şekilde öğrencilere normların ve değerlerin aktarımında örtük programın gücüne ilişkin kanıtlar da eksiksizdir (Apple, 1979). Bu nedenle örtük programın kültürel sermaye, toplumsal sınıflar, ayrımcılık, toplumsal adalet, yeniden-üretim gibi kavramlarla olan ilişkisinin farkına varılmalı ve bu noktalara odaklanan çalışmalar yapılmalıdır.

Son olarak yurt dışında yapılan örtük program çalışmalarını eleştiren Apple'a (1979) göre okullarda örtük programa ilişkin yapılmış birçok çalışmanın sorunu, toplumsallaşma konusunda pasif bir görüşe sahip olmalarıdır. Ona göre bu araştırmalarda bir karşı-eyleme geçilmez, dönüştürülmez, reddedilmez hatta çoğu zaman ne elde edildiğine dair düşünülmez. Benzer şekilde bu araştırmada da örtük programın, yapılan çalışmalarda sadece varlığı tespit edilmiş ve kavram masum bir şekilde ele alınmıştır. Aslında eğitim nötr bir girişim değildir; kurumların doğası gereği, sürece dahil olan eğitimciler farkında olsa da olmasa da eğitim politik bir eylemdir (Apple, 2004, s. 1). Bu nedenle yapılması gereken, sadece örtük programın egemen ideolojileri devam ettirmede nasıl güçlü bir etki olduğunu anlamak değil, aynı zamanda bunun negatif etkilerini minimize edecek öğretim programları, uygulamaları ve politikaları geliştirmektir (Snehalatha, 2013). Bu amaçla da örtük programa biraz daha felsefi, sosyolojik ve politik açıdan yaklaşılmalı, bu konu özellikle eleştirel pedagoji, direniş teorisi ve yeniden üretim perspektifiyle daha çok çalışılmalı ve örtük programın olumsuz yönleri gözler önüne serilerek, dönüşüm için eyleme geçilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, E. (2012). Hidden curriculum contributing to social production-reproduction in a math classroom. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 19–30.
- Addai-Mununkum, R. (2017). Adding and dividing by religion: The not-so-hidden curriculum of mission-public schools in Ghana. *Religion and Education*, 44(2), 225–243. <https://doi.org/10.1080/15507394.2016.1243435>
- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? In *Innovations in Higher Education* (pp. 1–21). Helsinki.
- Ahwee, S., Chiappone, L., Cuevas, P., Galloway, F., Hart, J., Lones, J., ... Tate, B. (2004). The hidden and null curriculums: An experiment in collective educational biography. *Educational Studies*, 35(1), 25–43.
- Alifat, A., Rahnama, A., Esmaeeli, R. S., & Hosseinpour, R. (2016). Determining the role of aspects and components of hidden curriculum on social self-efficacy of primary-school boy students from the viewpoint of Abdanan teachers in 2014–2015. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, April, 2441–2452. <http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/index> sayfasından erişilmiştir.
- Allen, R. L. (1999). The hidden curriculum of whiteness: White teachers, white territory, and white community. In *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Quebec: AERA.
- Anderson, K., Raza, D., & Philpott, J. (2014). Exploring the hidden curriculum of global health. *Social Medicine*, 8(3), 143–146.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *The Journal of Education*, 162(1), 67–92. <https://doi.org/10.1007/BF02287080>
- Apple, M. W. (1979). What correspondence theories of the hidden curriculum miss. *The Review of Education*, 5(2), 101–112. <https://doi.org/10.1080/0098559790050204>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Arnot, M., & Whitty, G. (1982). School texts, the hidden curriculum and the curriculum-in-use: A British view of recent American contributions to the sociology of the curriculum. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 3(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0159630820030101>
- Assor, A., & Gordon, D. (1987). The implicit learning theory of hidden-curriculum research. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 329–339. <https://doi.org/10.1080/0022027870190404>
- Bain, L. L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37(2), 145–153. <https://doi.org/10.1080/00336297.1985.10483829>

- Bain, L. L. (2012). The hidden curriculum in physical education. *Quest*, 24(1), 92–101. <https://doi.org/10.1080/00336297.1975.10519851>
- Barfels, S. E., & Delucchi, M. (2000). A class above the rest: The hidden curriculum of work in higher education. *Research in Post-Compulsory Education*, 5(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/13596740000200065>
- Barrett, S. E., Solomon, R. P., Singer, J., Portelli, J. P., & Mujuwamariya, D. (2009). The hidden curriculum of a teacher induction program: Ontario teacher educators' perspectives. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 677–702.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1992). *Boys in white: Student culture in medical school* (4th ed.). New Brunswick: Transaction.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16, 535–543.
- Bigelow, W. (1990). Inside the classroom: Social vision and critical pedagogy. *Teachers College Record*, 91(3), 437–448.
- Blasco, M. (2012). Aligning the hidden curriculum of Management Education with PRME: An inquiry-based framework. *Journal of Management Education*, 36(3), 364–388. <https://doi.org/10.1177/1052562911420213>
- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 149–160. <https://doi.org/10.1080/01425690701837513>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *The inheritors*. (R. Nice, Ed.). Chicago: The University of Chicago.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America* (2nd ed.). Chicago: Haymarket Books.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873–884. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Carr, D., & Landon, J. (1999). Teachers and schools as agencies of values education: Reflections on teachers' perceptions, Part Two: the hidden curriculum. *Journal of Beliefs & Values*, 20(1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/1361767990200102>
- Cassese, E. C., & Bos, A. L. (2013). A hidden curriculum? examining the gender content in introductory-level political science textbooks. *Politics and Gender*, 9(2), 214–223. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000068>
- Chao, T. C. (2011). The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at new American inside out. *Journal of*

- Asia TEFL*, 8(2), 189–210.
- Chapelle, C. A. (2009). A hidden curriculum in language textbooks: Are beginning learners of French at U.S. Universities taught about Canada? *Modern Language Journal*, 93(2), 139–152. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00852.x>
- Cheng, L. F., & Yang, H. C. (2015). Learning about gender on campus: An analysis of the hidden curriculum for medical students. *Medical Education*, 49(3), 321–331. <https://doi.org/10.1111/medu.12628>
- Chişiu, C. M. (2015). The influence of classroom design on training primary school students through hidden curriculum. *Journal Plus Education*, 12(1), 135–142.
- Clark, I. (2016). Hidden curriculum and subliminal gender bias: A Japanese case-study. *Nagoya University of Commerce & Business Administration*, 17(2), 11–17. http://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20171202211643.pdf?id=ART0010585904 sayfasından erişilmiştir.
- Cornbleth, C. (1980). A reaction to social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 8(2), 57–60. <https://doi.org/10.1080/00933104.1980.10506082>
- Cornbleth, C. (1984). Beyond Hidden curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29–36. <https://doi.org/10.1080/0022027840160105>
- Corrales, N. (1998). *The hidden curriculum of gender in elementary Spanish textbooks*. Ohio University.
- Cotton, D., Winter, J., & Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192–203. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.733684>
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2014). A Bourdieusian analysis of cultural reproduction: socialisation and the “hidden curriculum” in professional football. *Sport, Education and Society*, 19(3), 276–298. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.666966>
- de Lissovoy, N. (2012). Education and violation: Conceptualizing power, domination, and agency in the hidden curriculum. *Race Ethnicity and Education*, 15(4), 463–484. <https://doi.org/10.1080/13613324.2011.618831>
- Deutscher, C. D. (1979). *An ethnography of a kindergarten classroom: Searching out the hidden curriculum*. University of Alberta.
- Doğar, Y., & Filiz, B. (2019). *Beden eğitimi öğretmenleri ve örtük program*. Ankara: Gazi.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/0022027760080203>
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (P. Ergenekon, Ed.). İstanbul: Pinhan.
- Dutton, L., & Ough Sellheim, D. (2014). The informal and hidden curriculum in

- physical therapist education. *Journal of Physical Therapy Education*, 28(3), 50–63.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Elliot, D. L., Baumfield, V., Reid, K., & Makara, K. A. (2016). Hidden treasure: successful international doctoral students who found and harnessed the hidden curriculum. *Oxford Review of Education*, 42(6), 733–748. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1229664>
- Elliot, D. L., Bengtsen, S. S. E., Guccione, K., & Kobayashi, S. (2020). *The hidden curriculum in doctoral education*. Palgrave.
- Fernández-Balboa, J. M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45(2), 230–254. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484086>
- Gaufberg, E. H., Batalden, M., Sands, R., & Bell, S. K. (2010). The hidden curriculum: What can we learn from third-year medical student narrative reflections? *Academic Medicine*, 85(11), 1709–1716. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181f57899>
- Giroux, H. A. (1978). Developing educational programs: Overcoming the hidden curriculum. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 52(4), 148–151. doi:10.1080/00098655.1978.10113565
- Giroux, H. A. (1981). Schooling and the myth of objectivity. *McGill Journal of Education*, 16(3), 282–305. <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/7420/5350%0A> sayfasından erişilmiştir.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1980.10506070>
- Giroux, H. A., & Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* California: McCutchan.
- Golobic, K. B. (2012). What kind of school do we want? The architecture of schools as an element of the (hidden) curriculum. *Journal of Contemporary Educational Studies*(1), 74–94.
- Gordon, D. (1980). The immorality of the hidden curriculum. *Journal of Moral Education*, 10(1), 3–8. <https://doi.org/10.1080/0305724800100101>
- Gordon, D. (1981). The aesthetic attitude and the hidden curriculum. *The Journal of Aesthetic Education*, 15(2), 51–63. <http://www.jstor.org/stable/3332241> sayfasından erişilmiştir.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of*

- Education*, 16(2), 187–198. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00611.x>
- Gordon, D. (1983). Rules and the effectiveness of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 17(2), 207–218. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1983.tb00031.x>
- Gordon, D. (1984). The image of science, technological consciousness, and the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(4), 367–400. <https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075937>
- Gordon, D. (1988). The rebirth of the hidden curriculum: Phlogiston as Priestley might explain it to Lavoisier. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 465–470. <https://doi.org/10.1080/03626784.1988.11076053>
- Gubbe, L. M. (1999). Impact of the hidden curriculum and student resistance on attrition in developmental education courses. *Research and Teaching in Developmental Education*, 15(2), 37–48. <http://www.jstor.org/stable/42802512> sayfasından erişilmiştir.
- Hafler, J. P., Ownby, A. R., Thompson, B. M., Fasser, C. E., Grigsby, K., Haidet, P., ... Hafferty, F. W. (2011). Decoding the learning environment of medical education: A hidden curriculum perspective for faculty development. *Academic Medicine*, 86(4), 440–444. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31820df8e2>
- Hammond, J. D. (1998). Photography and the “natives”: Examining the hidden curriculum of photographs in introductory anthropology texts. *Visual Sociology*, 13(2), 57–73. <https://doi.org/10.1080/14725869808583794>
- Hannay, L. M. (1984). *Cultural reproduction via the hidden curriculum*. The Ohio State University.
- Harding-DeKam, J. L., Hamilton, B., & Loyd, S. (2012). The hidden curriculum of doctoral advising. *NACADA Journal*, 32(2), 5–16. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-32.2.5>
- Hemmings, A. (2000). The “hidden” corridor curriculum. *The High School Journal*, 83(2), 1–10. <http://www.jstor.org/stable/40364505> sayfasından erişilmiştir.
- Hill, D., Sanders, M., & Hankin, T. (2002). Marxism, class analysis and postmodernism. In D. Hill, P. McLaren, M. Cole, & G. Rikowski (Eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory*. Maryland: Lexington.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College.
- Jacobson, J. A. (2008). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs*. Arizona State University.
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3–9. <https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0504>
- Keefe, J. F. (1982). *Cultural reproduction and the hidden curriculum: An investigation into preschool programs for the deaf*. Boston University.

- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(1968), 83–88.
http://www.ozelacademy.com/EJES_v1n2_Kentli.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Khan, A. Z. (2013). Non-academic attributes of hidden curriculum in medical schools. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 23(1), 5–9.
<https://doi.org/01.2013/JCPSP.0509>
- Kidman, J., Manathunga, C., & Cornforth, S. (2017). Intercultural PhD supervision: exploring the hidden curriculum in a social science faculty doctoral programme. *Higher Education Research and Development*, 36(6), 1208–1221.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1303457>
- King, N. R. (1976). *The hidden curriculum and the socialization of kindergarten children*. University of Wisconsin-Madison.
- Korzh, A. (2013). *Educational inequalities and Ukrainian orphans' future pathways: Social reproduction or transformation through the hidden curriculum?* Columbia University.
- Lakomski, G. (1984). On agency and structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's theory of symbolic violence. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 151–163.
<https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075918>
- Langhout, R. D., & Mitchell, C. A. (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 593–614.
<https://doi.org/10.1002/casp.974>
- LeCompte, M. (1978). Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, IX, 22–37.
<https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.1.05x1748z>
- Lee, J. F. K. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27(1), 39–53.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>
- Li, X. (2003). Unveiling the hidden curriculum: Beliefs in ESL context. *Canadian and International Education*, 32(2), 39–58.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2001). Peekaboo. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (pp. 1–20). New York: Routledge.
- Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135–151. <http://www.jstor.org/stable/1179759> sayfasından erişilmiştir.
- Martin, L. (2014). *The hidden curriculum exposed: How one outreach program bridges cultural capital and cultural wealth for Latina/o community college transfer students*. University of California.

- Miller, E. (2012). Dominant discourses in curriculum. *Curriculum and Teaching*, 27(2), 46–61. <https://doi.org/10.7459/ct/27.2.04>
- Mutekwe, E., Maphosa, C., Machingambi, S., Ndofirepi, A. P., & Wadesango, N. (2013). Exploring the teachers’ role in the social construction of gender through the hidden culture curriculum and pedagogy: A case of Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 37(3), 307–318. <https://doi.org/10.1080/09718923.2013.11893229>
- Omokhodion, J. O. (1989). Classroom observed: The hidden curriculum in Lagos, Nigeria. *International Journal of Educational Development*, 9(2), 99–110. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(89\)90030-8](https://doi.org/10.1016/0738-0593(89)90030-8)
- Orón-Semper, J. V., & Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 481–498. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
- Pitts, S. E. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the “hidden” curriculum in a university music department. *Arts & Humanities in Higher Education*, 2(3), 281–292.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343–358. <https://doi.org/10.1080/0022027930250404>
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391–402. <https://doi.org/10.1080/0260293980230406>
- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: An antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education*, 31(3), 16–35.
- Schultz, S. B. (1988). *The hidden curriculum: Finding mechanisms of control and resistance in the preschool*. Columbia University.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177–193. <https://doi.org/10.1080/14681369700200007>
- Smith, B. (2004). *Demystifying the higher education system: Rethinking academic cultural capital, social capital, and the academic mentoring process*. University of Wisconsin-Madison.
- Snehalatha, S. (2013). Hidden curriculum and the need for critical pedagogy. *ESocial Sciences and Humanities*, 48, 49–56.
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M., & Hansen, G. I. (2013). The educational strategies of Danish university students from professional and working-class backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3), 457–480.
- Townsend, B. K. (1995). Is there a hidden curriculum in doctoral programs. In *The*

- Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education* (pp. 2–13). Florida: University of Memphis.
- Vallance, E. (1974). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/00784931.1974.11075752>
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. *Journal of Education*, 162(1), 138–151.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University.
- Winter, J., & Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: Sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18(6), 783–796. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.670207>
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593–596. <https://doi.org/10.1086/250095>
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31–37.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Zorec, M. B., & Doşler, A. J. (2016). Rethinking the hidden curriculum: daily routine in Slovene preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 103–114. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120523>

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algulama düzeyleri ile eğitim stresi algulama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akbulut, N. & Aslan, S. (2016). Örtük program ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 169-176.
- Akçakoca, B. (2018). *Hemşirelik eğitiminde örtük programı değerlendirmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akman, Ö., Kılıç-Çarşanbalı, Ç. & Alagöz, B. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde örtük programa yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 701-720.

- Akpınar, B., Batdı, V., Yıldırım, B., Kuloğlu, A. & Özeren, E. (2016). Mobile phone use at school as an element of hidden curriculum: M-hidden curriculum. *International Journal of Learning and Teaching*, 2(1), 39-42.
- Aktaş, C. (2019). Acil tıpta gizli müfredat: Profesyonelizm. *Anatolian Journal of Emergency Medicine*, 2(2), 29-34.
- Aktaş, H. H. (2016). *Students' views about and experiences at school: Investigating the role of cultural capital and hidden curriculum*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alagözlü, N. & Telçeken, M. (2015). Identity perception and hidden curriculum in the coursebooks teaching Turkish and English as a foreign language. *Türkbilig*, 2015(30), 245-268.
- Alimoğlu, M. K., Alparslan, D., Saraç, B. & Altıntaş, L. (2013). Tıp Fakültesinde Örtük Programın Hasta Odaklılık Üzerine Etkisini Belirleme Ölçeğinin Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, Eylül(38), 1-19.
- Alkan, M. F. (2017). Öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 204-211.
- Aras-Kaya, H. Ö. (2018). Gizli müfredat: Üniversiteye ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum*, 16(64), 120-145.
- Arslan, S. & Akbulut, N. (2018). Hidden curriculum and educational stress. *Kastamonu Educational Journal*, 26(4), 1111-1119.
- Arslan-Namlı, N. (2018). Veritabanı dersinde örtük program etkisi: Bir durum çalışması. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 2(2), 129-152.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başar, M., Akan, D. & Çankaya, İ. H. (2014). Örtük program çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 239-263.
- Başara-Baydilek, N. & Türkoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. *İlköğretim Online*, 15(2), 367-377.
- Baykan, Z. & Naçar, M. (2017). Tıp eğitiminde örtük müfredat öğrencilerin empati düzeylerini etkilemekte midir? Boylamsal bir çalışma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 775-784.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536.

- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu örtük programı*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk anlatılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 257-269.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde gizli müfredat ve öğretmen ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 49-59.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çengel, M. (2017). Eğitim isteği: Açık ve örtük program bağlamında bir inceleme. *İlköğretim Online*, 16(2), 601-613.
- Çengel, M. & Türkoğlu, A. (2016). Meslek lisesi sınıflarında öğretmen davranışları: örtük program açısından bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Çobanoğlu, R. & Engin-Demir, C. (2014). Okullardaki örtük programın görünen kısmı. *İlköğretim Online*, 13(3), 776-786.
- Çubukçu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1526-1534.
- Demir, M. (2013). *Eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Demir, M. & Şad, S. N. (2020). Social media and hidden curriculum: What do teacher-student interactions teach students? *İlköğretim Online*, 19(2), 889-903.
- Demir, O. & Duruhan, K. (2015). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı'nda örtük program algısı (İnönü Üniversitesi örneği): Bir durum çalışması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 32-70.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2004). Değerlerin kazandırılmasında açık-örtük program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Summer(39), 356-383.
- Elitok-Kesici, A., Özdemir, N. & Coşkun, B. B. (2018). Öğretmen adaylarına göre yükseköğretimdeki örtük programın niteliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(33), 1071-1094.
- Elitok-Kesici, A. & Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ocak(31), 149-162.


- Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, A. & Uncu, Y. (2009). Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40(3), 81-87.
- Fidan, M. & Tuncel, M. (2018). Evaluation of information technologies teachers' in-class behaviors in the context of hidden curriculum. *Journal of Education and Future*(14), 31-56.
- Filiz, B. & Doğar, Y. (2012). Beden Eğitimi öğretmenlerinin davranışlarının örtük program açısından öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mayıs(23), 21-50.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, M. (2018). *Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gündoğdu, S. & Yaşar, M. (2016). Öğretim elemanı-öğrenci arasındaki örtük ilişkiler ile öğrencilerin başarı algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, Güz(212), 81-92.
- Gürbüz, S. E. (2017). *Türkiye'de uluslararası ilişkilerin lisans eğitiminde gizli müfredat ve oryantalizm: Eleştirel pedagojik bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hatipoğlu, C. (2018). *Aksiyoloji ve örtük program: Ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kalaycı, N. & Güneş, E. (2014). Resmi programdaki örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi. Özgürlük mü? Güvenlik mi? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 17-34.
- Kavgaoğlu, D. & Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 404-420.
- Koç, S. & Çelik, A. (2017). Ortaokullarda örtük olarak verilen değerler konusunda lisansüstü öğrencilerin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 711-735.
- Koç-Akran, S. & Koyuncu, A. (2018). The hidden curriculum of a school according to teachers and students. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(2), 73-89.
- Orgun, F., Özkütük, N. & Akçakoca, B. (2019). Öğrenci hemşirelerin öğrenim gördükleri fakültedeki örtük programa ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1337-1345.
- Özaslan, D. (2019). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.


- Özdemir, N. (2018). The relationship between hidden curriculum perception and university life quality in sports education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 742-750.
- Pehlivanlı-Kadayıfçı, E. (2019). Exploring the hidden curriculum of gender in engineering education: A case of an Engineering Faculty in Turkey. *International Journal of Engineering Education*, 35(4), 1194-1205.
- Peker-Ünal, D. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen örtük bir öge olarak öğretim üyesi davranışları. *Yükseköğretim ve Bilim*, 7(3), 430-440.
- Saldıray, A. & Doğanay, A. (2017). Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma. *Turkish Studies*, 12(25), 671-704.
- Sarı, M. & Doğanay, A. (2009). İnsan onuruna saygı değerinin kazandırılmasında örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 877-940.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sezen, Ö. (2011). *A case study on the hidden curriculum of a university foreign languages preparatory school through perceptions*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şad, S. N. & Demir, M. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin sosyal medya üzerinden etkileşim kurma ve kurmama nedenlerinin örtük program açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 346-360.
- Şahin, S. (2014). *How does a hidden curriculum operate: A case study of routine practices and rules in a fourth-grade classroom*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tanrıverdi, M. (2017). *Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Temir, R. (2013). *M. Foucault'un disiplinler iktidar bağlamında gizli müfredat ve disiplin üzerine bir araştırma: Sait Sabri Ağaoğlu Anadolu Lisesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat: Eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-59.

- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: A grounded theory study*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuncel, İ. (2007). Etkileşimden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 41-63.
- Tuncel, İ. (2008). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 26-38.
- Tuncel, İ. & Demirel, Ö. (2018). Değerlendirme sürecinin örtük program açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Nisan(31), 221-230.
- Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimde yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yangın, S. & Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (Türkiye: Siirt ili örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1017-1038.
- Yeşilyurt, E. & Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, R. & Aşçı, M. (2020). Öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarının örgüt kültürü açısından değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 219-232.
- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 62-83.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education: An opportunity for students' acquisition of moral values in the new Turkish primary education curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2), 329-338.

Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar(50)*, 321-345.

ORCID

Aysun Öztürk  <https://orcid.org/0000-0001-8983-7744>

Mehmet Taşpınar  <https://orcid.org/0000-0003-3152-0300>

SUMMARY

Introduction

The purpose of this research was to analyze all of the studies conducted on the concept of hidden curriculum in Turkey. The analysis was important in terms of determining the general tendencies of hidden curriculum studies in Turkey; revealing the focus of the studies; producing the common provisions based on the findings of the studies, and revealing the gaps within the studies conducted on hidden curriculum.

Method

The research method was structured in two stages. In the first stage, the tendencies in the studies were determined with descriptive content analysis, and in the second stage, the findings of the empirical studies were synthesised via reinterpretation with meta-synthesis. In order for a study to be included in to the research following criteria were applied: (1) It has to be related directly to hidden curriculum (2) The methodology has to be clearly stated. (3) It has to be an article published in a scientific refereed journal or an academic thesis. (4) The research sample has to be within Turkey. Search review was conducted with the keywords “örtük program (hidden program)”, “örtük müfredat (hidden curriculum)”, “gizli program (secret program)”, “gizli müfredat (secret curriculum)” and “hidden curriculum” on the TR Indexing, DergiPark, Google Scholar and Council of Higher Education Thesis Centre databases, a total of 77 studies, including 52 articles and 25 theses, were included in the study. Descriptive data were digitized and interpreted, the findings of the studies were synthesized with thematic content analysis.

Results and Discussion

The concept of hidden curriculum was started to be worked on in Turkey relatively late (2002) compared to abroad (1968). There are only ten studies which discuss the concept of hidden curriculum theoretically. As proper for the nature of hidden curriculum itself, in most of the studies qualitative method were applied (n=40). These studies, mainly conducted with individuals as samples (f=65) and were conducted at primary (f=29) and undergraduate levels (f=30) at most.

As a consequence of the thematic content analysis applied to the results of the studies, 14 categories were elicited from a large number of codes, and thereafter, the themes of “teacher” (f=107), “student” (f=31), “school” (f=30), and “official curriculum” (f=12), which are the four basic elements of education system, were attained.

The results of the study were mostly collected under the “teacher” theme. Naturally, as stated in the literature, the teacher is the main subject of the hidden curriculum. Teachers are transmitters of unintended teaching whether they are conscious of their role or not (Ahwee et al., 2004; Blasco, 2012). Teachers give messages to students with all their behaviours, communication methods, activities, and cause changes in students’ values, attitudes, behaviours and beliefs. In “student” theme, although the students did not have sufficient knowledge and awareness of the hidden curriculum, it was found that their behaviour in the classroom or interaction with their teachers was shaped according to the hidden curriculum (Bergenhengouwen, 1987; Thomsen et al., 2013). In “school” theme, it was found that schools had cultures that were influenced by the environment, physical structure, school administration and staff, and these cultures constantly conveyed different messages, values and attitudes to students. Accordingly, Eisner (1985) stated

that, schools teach more than they advertise. Lastly, in the “official curriculum” theme, it was found that official curricula had hidden messages as well. Elements of the official curricula such as evaluation, the assignments given to the students, and especially the texts, returned to the students as messages (Arnot & Whitty, 1982; Sambell & McDowell, 1998).

Suggestions

Teachers should be aware that students can acquire hidden learnings in all kinds of in-class and out-of-class interactions they have with students, and they should act carefully accordingly.

Since the students mostly regulate their behaviours in the educational process according to teachers’ expectations, values, and attitudes, teachers should be aware of their implicit expectations and should not act according to these expectations.

School culture should be structured as student and learning-oriented, especially by administrators, as well as teachers and other personnel, in a way that enables students to feel valuable.

Curriculum developers and writers of the course books should be aware of hidden curriculum, and they should take into account that every text, statement, discourse, and picture will reflect on students as hidden curriculum.

More theoretical studies should be written on the hidden curriculum in order for all educational subjects to become critically aware of hidden curriculum’s importance. Moreover, the hidden curriculum should be approached from a more philosophical, sociological and political perspective. This issue should be studied more with the perspective of critical pedagogy, resistance theory and reproduction, and action should be taken for transformation by revealing the negative aspects of hidden curriculum.

GEFAD/GUJGEF 41(1): 307-345(2021)

Danışman Mentorluk Rollerini: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Aday ve Danışman Öğretmenlerin Görüşleri*

Advisor Mentoring Roles: Opinions of Candidate and Advisor Teachers in The Candidate Teacher Training Process

Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK¹, Ferudun SEZGİN²

¹MEB, Şehit Mehmet Karakaşoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi.
mnkaymak1@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
ferudun@gazi.edu.tr.

Makalenin Geliş Tarihi: 25.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 12.03.2021

ÖZ

Araştırmanın amacı, MEB'e bağlı orta öğretim okullarında görevli aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk ilişkisinde sergilenen veya sergilenmesi beklenen danışman mentorluk rollerine ve rol davranışlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesidir. Cohen Mentorluk Rollerini (CMR) ve rol davranışlarının referans alındığı nitel araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme ile belirlenmiş, on iki aday ve dokuz danışman öğretmenin görüşleri betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre, sergilenen danışman mentorluk rolleri ve rol davranışları, CMR ve alanyazındaki diğer mentorluk rolleri ile çeşitli farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. İlgiye dayalı ve bilgiye dayalı danışman mentorluk rol davranışları aday öğretmenlere yeterince veya kısmen sergilenmektedir. Bununla beraber, adayların mentorluk ilişkisi içinde danışmanlarınca en az sergilendiğini düşündükleri mentorluk rol davranışları, yüzleştirici, kolaylaştırıcı ve model olma mentorluk rol davranışlarıdır. Her iki tarafta 'yapıcı eleştirme' davranışını özellikle yüzleştirici danışman mentorluk rolünde önemsemektedir. Yaş farkı ilgiye dayalı mentorluk rolünde, nesil/kuşak farklılığı ile adayın öğrenmeye açık/kapalı olma hali model olma mentorluk rolünde, danışmanın sergilediği mentorluk rolü ve davranışları için önemli etkenlerdir. Danışman mentorluk rollerinin somutlaştırılması için 'uygulamalı sertifikalı (danışman) mentorluk eğitim programı' oluşturulması ve diğer ülke örneklemlerinde yapılacak

* **Alıntılama:** Naillioğlu-Kaymak, M. ve Sezgin, F.(2021). Danışman Mentorluk Rollerini: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Aday ve Danışman Öğretmenlerin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 307-345.

karşılaştırmalı araştırmalar ile danışman mentorluk rollerinin sergilenmesinde kültürel farklılıkların etkisinin araştırılması öneriler arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen mentorluğu, Aday öğretmen, Göreve yeni başlamış öğretmen, Danışman öğretmen, Mentorluk rolleri.

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine opinions of candidate and advisor teachers, working in secondary education schools regarding advisor mentoring roles (AMR) and role behaviors that are presented or are expected to be presented, in mentoring relationship within candidate teacher training process. Phenomenology design was used in qualitative study in which Cohen Mentoring Roles (CMR) and role behaviors were taken as reference. Maximum diversity and criterion sampling were used. 12 candidates' and 9 advisor teachers' opinions were subjected to descriptive analysis. According to the findings, presented AMR and role behaviors show differences and similarities with CMR and other mentoring roles. The mentoring role behaviors that candidates think are least presented by advisors in mentoring relationship belong to confrontation, facilitator and be model mentoring roles. Both sides care about 'constructive criticism' for confrontation mentoring role. In interest-based mentoring role age difference, in being model mentoring role the generation gap and candidate's openness or closeness to learning are important determinants for AMR and role behaviors. To establish 'applied certified (advisor) mentoring training program', and to investigate effect of cultural differences on presenting AMR with comparative studies to be carried out in other country samples are among the suggestions of the study.

Keywords: Teacher mentoring, Candidate teacher, Beginning teacher, Advisor teacher, Mentoring roles.

GİRİŞ

Mentorluk ilişkisi, bir yetişkin için geleceğe ilişkin hedeflerin gözden geçirildiği bir zaman dilimi sunmakta ve bu hedeflerin yeniden ayarlandığı bir değerlendirme imkânı sağlamaktadır (Kram, 1983). Bu ilişkide mentorlar, tasarlanmış bir gelişim programının bir parçası olarak yanlarına atanan deneyim düzeyi düşük gençlerin, kişisel yeteneklerinin ve mesleki kariyerlerinin geliştirilmesine yön veren deneyimli çalışanlardır (Noe, 1988). Göreve yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmenleri ile yaşadığı mentorluk ilişkisi aday öğretmen yetiştirme sürecinde pek çok katkı sağlayabilir. TALIS kapsamında sunulan politika önerilerinde mesleğe yeni başlamış öğretmenlere ve hatta yeni bir okula atanan deneyimli öğretmenlere mentorluk uygulamaları önerilmektedir (OECD, 2019). Çeşitli

lkeler veya mesleki topluluklar, mentorluğu ve mentorluk programlarını göreve yeni başlayan öğretmenler için resmi bir biçimde uygulamaya (Baumgartner, 2020) ve sonuçlarını değerlendirmeye başlamıştır (Moss-Weir, Bourne ve Charles, 2020). Deneyimli mentorla çalışan deneyim düzeyi düşük öğretmenler, profesyonel mesleki hayatlarına daha kolay uyum sağlamakta ve sorunsuz geçmektedir (Bakioğlu vd., 2013; Sezgin, Koşar ve Er, 2014; Sezgin, Sönmez, Naillioğlu-Kaymak, 2020). Ancak bir mentorluk programı, yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarını tanımlamayı, mentorları seçmeyi, mentor rollerini tanımlamayı, mentorlar için eğitim sağlamayı, mentorlar ve yeni öğretmenlerle ilişkide kalmayı ve programı bir bütün olarak değerlendirmeyi içermelidir. Bu noktada okul mentorları teorik ve pratik bilginin entegre edilmesinde kilit bir rol oynamaktadır (Lovo, Cavazos ve Simmons, 2006). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, bireysel ihtiyaçlarını anlayan ve erken öğretmenlik kariyerlerinde onlara yardımcı olacak kaynaklar, bilgi ve becerilerle donatılmış mentorlara ihtiyaçları vardır (Sierra, 2020). Mentorluk temelli yeni ğretmen göreve başlatma programları, mentorların farklı ihtiyaçlarının farkında olmalı ve onları desteklemelidir (Shillingstad, McGlamery, Davis ve Gilles, 2014). Eğitim programları özelinde mentorlar, ğretim uzmanları, kaynak sağlayıcılar, sınıf destekçileri, okul liderleri, veri koçları ve öğrenim kolaylaştırıcıları dâhil olmak üzere birden fazla rolü yerine getirmektedir (Abu-Zaineh ve Karge, 2019; Reitman ve Karge, 2019; Shillingstad vd., 2014). Bununla beraber, rol çeşitliliği sorunu göz ardı edilmeden (Halai, 2006) ğretmen yetişirmede mentorluk rolleri genişletilmelidir (Watts ve Levine, 2010). Resmi (formel) mentorluk gelişimsel bir ilişkidir ve ğretmen adayları tarafından algılanan gelişimsel desteğin olası ngrleri olarak mentorların çabası, kendini geliştirme yönelimi ve teori kullanımı arasındaki ilişkiler önemlidir (Lejonberg vd., 2018). Bunun yanında okul temelli öğretmenlerin ğretmen adayları için kendilerini nasıl bir ‘ğretmen’, ‘ğretmen eğitimcisi’ ve ‘bir mentor’ olarak gördükleri de önemlidir (Sandvik vd., 2020).

Aday ğretmen yetiştirme ve geliştirmede mentorluk, hizmet öncesi ve hizmetiçi dönemde okul tabanlı mentorluk uygulamaları (Erol ve zdemir, 2018) olarak alanyazında farklılaşmaktadır (şahinoğlu ve Arslan, 2019). Hizmet ncesi dönemde

mentorluk, üniversitelerde eğitim uygulamaları derslerini okullarda gerçekleştiren stajyer/öğrenci (student/preservice) öğretmenlere uygulanmaktadır (Clarke ve Mena, 2020). Hizmet sonrası dönemde ise eğitim bakanlığı veya resmi bir kurum tarafından atanan aday (candidate/beginning/novice) öğretmen ve danışman (mentor) öğretmen arasındaki formal danışman mentorluk ilişkisini kapsamaktadır (Bakioğlu vd., 2013). Aday öğretmen ve danışman öğretmen mentorluk ilişkisinin hizmet içi döneme ilişkin tanımlamaları ve uygulamaları Türkiye’de özellikle son on yılda büyük değişiklikler göstermiştir. Söz konusu değişiklikler, öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde ve bu süreçte görev alan danışman öğretmenlerin rollerinde değişime ve beklentiye ilişkin bir fikir verebilir. Öğretmen adaylarını yetiştirme sürecinin önemi, 17. Şura (MEB, 2006) ve 18. Şura (MEB, 2010) sonuçlarında, ‘Onuncu Kalkınma Planı’nda (Kalkınma Bakanlığı, 2013) ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV, 2013) raporlarında vurgulanmıştır. Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) raporunda, adaylık süreci ile ilgili, yönetmelik içeriğinin öğretmen yeterliklerine göre yeniden düzenlenmesi, rehberlik (danışmanlık) ve mentorluk sisteminin oluşturulması vb. çeşitli düzenlemeler tartışılmıştır. Dünya Bankası (2011) raporunda Türkiye’de aday öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini sağlayacak sistematik yapıların oluşturulmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 1995 dönem adaylık süreci mevzuatı (MEB, 1995) ve kapsamındaki uygulamalar, 2015 yılı ‘MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (MEB, 2015)’ ile yeniden tanımlanmıştır. 2015 yönetmelik metni içinde, ‘adaylık eğitimi’ kavramı yerine, yeniden tanımlanmış ‘aday öğretmen yetiştirme süreci’ kavramı, ‘rehber öğretmen’ kavramı yerine ‘danışman öğretmen’ kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Danışman öğretmenlerin, aday öğretmenleri ile bir önceki yönetmeliğe göre daha fazla paylaşım/etkileşim içinde bulunması öngörülmektedir. Ayrıca, 2017-2023 Ulusal Öğretmen Strateji Belgesinde (MEB Strateji Belgesi, 2017) altı temel bileşenden biri olarak ‘adaylık ve uyum eğitimi’ ele alınmakta ve danışman öğretmenlerden beklenen danışmanlık görevleri öne çıkarılmaktadır.

MEB'in 2015 yönetmeliği uygulamalarının ardından, Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2020) T¼rkiye'de aday ¼đretmenlere y¼nelik danışmanlık ¼alıřmalarının genişletilmesini ve hatta ¼đretmenin g¼rev yaptığı yerdeki ihtiyaçları ¼erçevesinde onları destekleyecek bir mentorluk sisteminin olmasını ¼nermiřtir. Diğer taraftan T¼rkiye bağlamında mentorluk ve mentor ¼đretmenlere y¼nelik, eğitimde ve ağırlıklı olarak hizmet sonrası d¼nemde ¼đretmen yetiştirmede mentorluk uygulamalarına ilişkin araştırmaların sayı ve ¼eřitliliđinin de arttığı g¼r¼lmektedir. Bu araştırmalarda, aday ¼đretmenlere mentorluk (Balkar ve şahin, 2014; Cihan, 2016), mentor uygulama ¼đretmenlerinin idiyografik rolleri (Koç, 2012), mentorların nitelikleri (İbrahimioğlu, 2013), mentorluğun ¼đretmen koçluğu ile desteklenmesi (B¼ng¼l, 2015) konuları ¼ncelikle araştırılmıştır. Mentorluk modelinin, ¼đretmen adayının ve okul mentorlarının mesleki gelişimlerini nasıl etkilediği (Kuter, 2016), teknolojik becerileri y¼ksek mentorların teknoloji entegrasyonu s¼recine etkisi (G¼kođlu ve ¼akırođlu, 2017), kırsalda ¼alıřan ¼đretmenlerin ilk yıllarında mentorluk ihtiyacı (Kartal, ¼zdemir ve Yirci 2017), aday ¼đretmenlere uygulanan mentorluk s¼reci (Aktaş, 2018; Pala, 2017), aday ¼đretmenlere uygulanan mentorluk programları (¼zdemir ve Kaygısız, 2019) ve danışman ¼đretmen mentorluk fonksiyonları ile aday ¼đretmenlerin ¼znel mutluluk d¼zeyi arasındaki ilişki (Yirci, ¼zalp ve Kocabaş, 2018) incelenen diğer araştırma konularıdır. Kaynaştırma uygulamalarında mentorluğun katkılarını inceleyen bir araştırmada da mentorların niteliğini sorgulayan araştırmaların yapılması ¼nerilmektedir (Akay ve G¼rg¼r, 2018).

Gerek ulusal raporlarda gerekse y¼netmelik veya strateji belgelerinde, danışmanların sahip olması gereken uzmanlık ¼zellikleri ve danışman olarak sergilemeleri beklenen roller veya kapsamındaki davranışlar h¼l¼ ¼lç¼lebilir nitelikte tanımılı değildir. Ayrıca T¼rkiye'de yapılan araştırmalar d¼hil olmak ¼zere eğitimde ve ¼đretmen yetiştirmede mentorluk ile ilgili araştırmalara bakıldığında, mentorluk s¼recinde 'danışman mentorluk rolleri (DMR)'nin daha ¼ok somutlaştırılma ve genişletilmesi gerekliliği alanyazında bir a¼ık olarak g¼z¼kmektedir. MEB'de aday ¼đretmenlere danışmanlık g¼revi ve bu g¼rev kapsamında yaşanan resmi danışmanlık ilişkisi s¼recinde,

danışmanlardan sergilemesi beklenen rol davranışların araştırılması alanyazında mentorluk rollerinin somutlaştırılma ihtiyacına katkıda bulunabilir. Söz edilen resmi danışmanlık ilişkisi içinde ele alınabilecek mentorluk ilişkisi ve rolleri Kram (1983), Aguilar-Gaxiola (1984), Galbraith ve Cohen (1997) mentorluk rolleri ile benzerlikler göstermektedir (Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin, 2020). Bu araştırmaların içinde uluslararası birçok araştırmaya katkı sağlamış Cohen Mentorluk Rollerini (CMR) (Cohen 1999; Galbraith ve Cohen, 1997) alanyazında öne çıkan önemli rol tanımlamalarıdır. Türkiye’de mentor yetişen ilişkisini altı boyutlu CMR kapsamında ele alan bazı araştırmalar da mevcuttur. Sezgin (2002) tez danışmanı öğretim üyelerinin araştırma görevlilerine mentorluk kapsamında sergilediği yetiştiricilik rollerini CMR ile yetişen algılarına göre, Yıldırım ve Yılmaz (2013) CMR’yi okul yöneticileri ile incelemiştir. Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin (2020) CMR’den faydalanarak Aday Öğretmen Mentorluk Rollerini Ölçeği’ni (A-ÖMRÖ) ve ‘Danışman Öğretmen Mentorluk Rollerini Ölçeği’ni (D-ÖMRÖ) geliştirmişlerdir. Ancak tamamı nicel araştırma yöntemleriyle çalışılan ve sayıca da sınırlı olan bu araştırmalar, 2015 mevzuat değişimi sonrası, aday öğretmen yetiştirme süreçlerinde yaşanan değişikliklerin uygulamada DMR’ye ne kadar yansıtıldığını göstermekte ve DMR’ye ilişkin tarafların beklentilerini aktarımda sınırlı kalmaktadır. Bir başka ifadeyle adaylara sergilenmesi gereken DMR’ye ve bu roller kapsamındaki davranışlara odaklanan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, MEB’e bağlı orta öğretim okullarında görevli aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşadıkları/deneyimledikleri mentorluk ilişkisinde sergilenen veya sergilenmesi beklenen DMR’ye ve rol davranışlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesidir. CMR’nin referans alındığı bu araştırma, her iki tarafın görüşlerini derinlemesine irdeleyen ve sunan alanyazındaki ilk nitel araştırmalardan biri olacaktır. Ayrıca Türkiye’de devlet okullarında ve farklı yaş gruplarında katılımcılarla çeşitlendirildiği çalışma grubu ile yaşa bağlı algı değişikliklerine ilişkin bir bakış da bu araştırmada paylaşılmaktadır. Araştırma sonuçları öncelikle, süreçte sunulan DMR’nin ve rol davranışlarının, Türkiye’deki aday ve danışman öğretmenler tarafından nasıl algılandığına dair bir bakış açısı sunacaktır. Ek

olarak, danışmanlık yeterliliklerine ilişkin tanımlamaların mentorluk rolleri referans alınarak genişletilmesine, rol tanımlarına dayalı daha nesnel danışmanlık kriterlerinin oluşturulmasına ve aday öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır. DMR'nin geliştirilmesine yönelik diğer araştırmaları teşvik edecektir.

Cohen Mentorluk Roller

Alanyazında Cohen Mentorluk Roller (CMR) teorik çerçevede altı mentorluk rolü ile ele alınmaktadır. Bu mentorluk rolleri; ilgiye dayalı rol (İDR), bilgiye dayalı rol (BDR) (akademik etki), kolaylaştırıcılık rolü (KR), yüzleştiricilik rolü (YR), model olma rolü (MOR) ve vizyon destekleme rolünden (VDR) oluşmaktadır. Söz konusu rollere ilişkin mentor rol davranışları ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Yetiştirici olarak mentor, İDR'de, sergilediği aktif, empatik dinleme rolleri ile yetişenin duygularını gerçekten anladığını ve kabul ettiğini belirtmeye çalışır. Duygusal ifadelerin ve tepkilerin açıklanmasına yardımcı olacak yargılayıcı olmayan duyarlı tepkiler sergiler. BDR'de mentor, yetişene bilgi alışverişine dayalı bir rol sergiler. Uygun kişisel profilin geliştirilmesi için mentor yetişenin birikimini sorularla sorgular, yönlendirici yorumlarda bulunur ve yetişenin söylediklerini tekrar ifadelendirerek söylediklerinin anlaşılabilirliğini kontrol eder. KR'de mentor, bakış açılarını genişletmek, geliştirmek amacıyla varsayımlara dayalı sorularını yetişene sorarak varsayımların temelindeki bilgi ve deneyimlerin açıklığa kavuşturulmasına uğraşır. Yetişenin, bireysel kararlarının ve görüşlerinin derinlemesine analizini yapmasını sağlamak üzere farklı ve çoklu görüş açıları sunar. YR'de mentor, saygılı bir şekilde, yetişenin bireysel gelişimine dair aldığı kararları, yaptığı ya da yapmaktan kaçındığı davranışları irdeler. Yapıcı geri bildirimler sunarak yetişenin olası olumsuz sonuçları açık şekilde görmesini ve kabul etmesini sağlar. MOR'da mentor, yetişenin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşması için kişisel etkinliklerini ve davranışlarını açıkça cesaretlendiren ifadeler kullanır. Öne çıkan model olma davranışı motivasyondur ve mentor yetişenine karşı 'düşüncelerini ve duygularını sunmayı, yeteneğe olan inancını bildirmeyi, güvenli bir risk almasını sağlamayı, davranışlarına ilişkin görüşler sunmayı' amaçlar. VDR'de mentor, kendi kişisel geleceğini oluşturması, vizyonunu belirlemesi, kişisel ve mesleki potansiyelini

geliştirmesi için yetişeni kritik düşünmeye teşvik eder. Amaçları yolunda ilerlemesi ve yeteneklerini geliştirmesi konusunda yetişeni cesaretlendirir (Galbraith ve Cohen, 1997; Sezgin, 2002).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, MEB'e bağlı orta öğretim okullarında görevli aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşadıkları/deneyimledikleri mentorluk ilişkisinde sergilenen veya sergilenmesi beklenen DMR'ye ve rol davranışlarına ilişkin olgulara dair görüşleri betimlemeyi hedefleyen, nitel bir fenomenoloji araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. "Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2013, s. 77)". Fenomenojide önce fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikte bir açıklamaya indirgemek için fenomen tanımlanır. Sonrasında araştırmacılar fenomen (olgu) ile ilgili deneyime sahip ve bu deneyimini açık bir biçimde ifade edebilen kişilerden veri toplar. Bireylerin 'neyi', 'nasıl deneyimlediklerinin' özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyar (Creswell, 2013; Moustakas, 1994). Bu kapsamda araştırmada aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk ilişkisi içinde deneyimledikleri DMR'yi ne şekilde betimlediklerinin katılımcı görüşleri ile ortaya konulması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Katılımcılar, MEB tarafından 2013-2015 yılları arasında ilk atanması yapılmış öğretmenlerin yer aldığı Ankara İl MEM atama listesi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Aday Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kodu	Cinsiyet	Atama Branşı	Yaşı	Eğitim Düzeyi	Okul Türü	Okul Konumu
AÖ1	Kadın	İlköğretim matematik	25	Lisans	Ortaokul	Mİ KM
AÖ2	Kadın	Matematik	26	Yüksek lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
AÖ3	Kadın	Türkçe	26	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
AÖ4	Kadın	Matematik	27	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
AÖ5	Kadın	Matematik	24	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
AÖ6	Erkek	Matematik	33	Lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
AÖ7	Erkek	Türkçe	26	Yüksek lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
AÖ8	Kadın	Elektronik	24	Lisans	Lise	Kİ KM
AÖ9	Kadın	Bilişim	25	Lisans	Lise	Mİ DSEDM
AÖ10	Erkek	Türkçe	25	Yüksek lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
AÖ11	Kadın	Matematik	24	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
AÖ12	Kadın	Matematik	26	Lisans	Ortaokul	UMİ KM

Çalışma grubu, on iki aday ve dokuz danışmandan oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme uygun olarak, araştırmanın yapıldığı Ocak 2016 – Temmuz 2017 tarih aralığında, ‘aday öğretmen yetiştirme süreci içinde olma veya bu süreci yeni tamamlamış olma’ ile ‘aday öğretmenlere danışman olarak görevlendirilmiş olma veya görevlendirmesini yeni tamamlamış olma’ ölçütlerini taşıyan aday ve danışman öğretmenler belirlenmiştir (Patton, 2015). Ayrıca görüşlerden elde edilen bulguların farklı bakış açılarını veya farklılıklarını yansıtmaya olasılığını arttırmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Creswell, 2013; Patton, 2015).

Tablo 2. Danışman Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kodu	Cinsiyet	Atama Branşı	Yaşı	Eğitim Düzeyi	Okul Türü	Okul Konumu
DÖ1	Erkek	Elektronik	37	Yüksek lisans	Lise	Mİ DSEDM
DÖ2	Kadın	Türkçe	36	Yüksek lisans	Ortaokul	UMİ KM
DÖ3	Kadın	Türkçe	31	Lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
DÖ4	Kadın	Türkçe	33	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
DÖ5	Erkek	Biyoloji	58	Lisans	Ortaokul	Mİ KM
DÖ6	Kadın	Türkçe	41	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
DÖ7	Erkek	Matematik	58	Ön lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
DÖ8	Erkek	Türkçe	40	Lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
DÖ9	Erkek	Türkçe	36	Lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM

Maksimum çeşitlilik örneklemesini sağlamak için, büyükşehir belediyesi içinde okul konumu (merkez-metropol ilçe (Mİ), uzak merkez ilçe (UMİ), kırsal ilçe (Kİ), kentsel mahalle (KM), düşük sosyo ekonomik düzeyde mahalle (DSEDM) (varoş)), okul türü

(lise ve ortaokul), branş, cinsiyet (dokuz kadın, üç erkek aday; dört kadın, beş erkek danışman), yaş (adaylar ortalama yirmi beş, danışmanlar kırk bir) ve eğitim gibi farklı demografik özellikler dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formlarda araştırma amacı, araştırmacıların tanıtımı, görüşme yapılan yer ve tarih, katılımcı bilgileri (yaş, kıdem, cinsiyet, branş, eğitim durumu, mezuniyet ve atanma tarihleri), araştırmanın ‘aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan mentorluk ilişkisinde DMR’ teması kapsamında aday ve danışman öğretmenler için belirlenen sorular ayrı ayrı yer almıştır. Formlar, aday ve danışman öğretmenler için ayrı ayrı kullanılmıştır. Formların hazırlanmasında, anlaşılabilir soru yazma ve yönlendirmekten kaçınma ilkeleri araştırmacılarca dikkate alınmıştır (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubu dışından bir danışman öğretmen ve bir aday öğretmene pilot görüşme uygulanmıştır. Ayrıca formlar için eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi iki alan uzmanından kapsam ve biçim kontrolü istenmiştir. Pilot grup ve alan uzmanlarının formlara ilişkin görüşleri olumludur.

Adaylara, ‘Mentorluk ilişkisi içinde danışmanınızdan gördüğünüz ve/veya beklediğiniz rolleri ve rol davranışları ‘ilgiye dayalı rol’ kapsamında nasıl değerlendirirsiniz? Danışmanınız hangi rol davranışları ile size bu rolü sergilemiştir ve/veya sergilemelidir?’ soruları sorulmuştur. Danışmanlara ise ‘Mentorluk ilişkisi içinde bir danışman olarak sergilediğiniz ve/veya sergilenmesi gerektiğine inandığınız rolleri ve rol davranışları ‘ilgiye dayalı rol’ kapsamında nasıl değerlendirirsiniz? Danışman olarak siz hangi rol davranışlarınız ile adaya bu rolü sergilediniz ve/veya sergilemelisiniz?’ şeklinde sorular sorulmuştur. Referans alınan altı adet CMR için sorular tekrarlanmıştır.

Veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar, araştırma ve olası katılımcı ölçütleri hakkında bilgilendirilmiş ve randevu alınmıştır. Ocak 2016 – Temmuz 2017 tarih aralığında gönüllü katılımcılarla ve araştırmacılarından birisi tarafından gerçekleştirilen görüşmeler ortalama kırk dakika sürmüştür. Veri kaybını

önmek için ses kayıt cihazı katılımcıların onayları alınarak kullanılmış veya görüşme esnasında not tutulmuştur. Konudan uzaklaşılması durumunda ilgili soru hatırlatılarak cevabın yeniden ifade edilmesi sağlanmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanma, analiz ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmesine özen gösterilmiştir. Çalışma konusu ile ilgili eserlere atıflar yapılmıştır. Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan doktora tezi (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2017) verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Veriler Millî Eğitim Bakanlığında alınan araştırma izni ile yalnızca gönüllü katılımcılardan toplanmıştır. Araştırma ICES-UEBK 2018 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirliğin Sağlanması

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerileri dikkate alınmıştır. İç geçerliliği arttırmak için öncelikle DMR'ye ilişkin kavramsal çerçeve araştırılmıştır. Görüşmeler gönüllü katılımcılarla, yüz yüze ve yeterli bir zaman içinde yapılmıştır. Kategori ve alt kategorilerin isimlendirmeleri ile doğrudan alıntı yapılan görüşlerin tema kapsamına uyumuna ilişkin kontrol araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Dış geçerliliği arttırmak için karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik dikkate alınmış, süreç ve örneklemin özellikleri, başka örneklerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı tanımlanmıştır. Araştırma örneklemini farklı bakış açılarını içerebilecek olasılıkta çeşitlendirilmiştir. Güvenirlik için tutarlılık ve teyit edilebilirlik dikkate alınmıştır. Tutarlılık için, tüm katılımcılarla görüşmeler, sonrasında deşifre, kodlama ve veri analizleri benzer şekillerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri ve sonuçlarının, araştırma problemi ve ilgili kuramlarla tutarlılığı sağlanmıştır. Teyit edilebilirlik için araştırmanın bulgularının ve sonuçlarının belirlenmesi, yorumların yapılması aşamalarında tablolama programı kullanılmıştır. Tüm verilerin (ses kayıtları, deşifre metinler, tablolar) elektronik dosyaları

yedeklenmiştir. Bulgularda tema kapsamında ilgili kategori ve alt kategorilerde tablolarda belirtilen derecelendirmelere ilişkin özet yorumlar öncelikle sunulmuştur. Sonrasında söz konusu kategori ve alt kategorilerde aday ve danışman öğretmenlere ait görüşler içinden doğrudan alıntılar okuyucu ile paylaşılmıştır. Araştırmacılar, bu araştırmada zaman harcayan, katılımcılarla doğrudan görüşen ve gerektiğinde katılımcıların tecrübelerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve tecrübeleri toplanan bilgilerin analizinde kullanan kişiler olarak yer almıştır.

Veri Analizi

Etik ilkeler kapsamında katılımcıların kişisel bilgileri araştırmacılarca korunmuştur. Araştırmaya gönüllü katılan ve katılımlarını onaylayan aday öğretmenlere (AÖ1, ...) ve danışman öğretmenlere (DÖ1, ...) birer kod verilmiş, katılımcı ifadelerinin birebir yazı formatına dönüştürülmesi ve tüm analiz işlemleri kodlarla yürütülmüştür. Ses kayıtları araştırmacılarca dinlenip deşifre edilmiştir. Katılımcı ifadeler gözden geçirilmiş, gerekli durumlarda katılımcıların telefon veya e-posta ile onayı alınmıştır. Elektronik dokümanlar tablolama programına (excel) aktarılmıştır.

Tema kapsamındaki veriler, belirlenen kategorilerde ve alt kategorilerde her iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmadaki görüşlerin analizinde belirlenmiş temalara ilişkin görüşlerin doğrudan alıntılarla yansıtıldığı betimsel analiz (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2006) kullanılmıştır. Böylece tarafların aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk ilişkisi içinde deneyimledikleri DMR'yi ne şekilde betimledikleri de açıkça görülebilecektir. Bunun yanında alt kategorilerde, ilgili kategorideki olgunun (DMR) aday öğretmenler veya danışman öğretmenlerce deneyimlenme derecesi (etkin, sınırlı, yeterli, yok vb.) tablolarda yansıtılmıştır.

BULGULAR

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Mentorluk İlişkisinde DMR'ye İlişkin Bulgular

'Aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan mentorluk ilişkisinde DMR' teması kapsamında elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar, ilgiye dayalı mentorluk rolü (İDMR), bilgiye dayalı mentorluk rolü (BDMR), kolaylaştırıcı mentorluk rolü (KMR), yüzleştirici mentorluk rolü (YMR), model olma mentorluk rolü (MOMR) ve vizyon destekleme mentorluk rolü (VDMR) kategorilerinde alt başlıklarda aşağıda sunulmuştur. Alt kategorilerde ilgili kategoriye ilişkin deneyimlenme derecesini gösteren gruplamalar Tablo 3 ve sonrasındaki tablolarda gösterilmiştir.

İlgiye dayalı mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların İDMR'ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 3'te özetlenmektedir. Adayların, İDMR'ye ilişkin Tablo 3'te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 3. İDMR'ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
İDMR	Yeterince ilgili	AÖ3, AÖ5	Yeterince ilgili	DÖ2, DÖ6
	Kısmen ilgili	AÖ1, AÖ8, AÖ10, AÖ11, AÖ12	Kısmen ilgili	DÖ1, DÖ3, DÖ4, DÖ5
	İlgisiz	AÖ2, AÖ7, AÖ9	İlgisiz	DÖ7, DÖ8, DÖ9

"Hem rehber öğretmenimin hem de dışarı çıktığımızda senin ablanım düşüncesini bana yansıttı. (...) sıkıntılarımı onunla paylaşabileceğimi söyledi (AÖ3). Kendisinin benzer problemlerde nasıl davrandığına dair konulardan bahsediyorduk (AÖ5). Doğru bir davranış arkasından güzel bir şey söylerdi görmezden gelmezdi (AÖ1). Kurum içinde dışında meslektaşlarıyla tanıştırdı. (...) Teneffüslerde okul dışında sosyal etkinliklere katılarak beraber vakit geçirdik (AÖ10). Kendisi gelip bize bir şey söylemiyordu. (...) nasıl yapabiliriz diye gidip soruyorduk (AÖ11). Hiçbir şey görmedim (...) aslında bir rehberlik yapabilir, destekleyici olabilir ya da sorunla karşılaşıyorsan şöyle

yapabilirsin gibi, bir büyük olarak, tecrübe paylaşımı olabilirdi (AÖ2). İlgisizdi. En başta bunu resmi ilişki ötesinde arkadaş ilişkisine dönüştürmesini beklerdim (AÖ7).”

Adayların ‘yeterince ilgili’ alt kategorisinde, danışmanlarının sergilediği İDMR davranışları, danışmanın kendisini rehber öğretmen olması yanında adayın bir arkadaşı, danışabileceği bir büyüğü olarak göstermesi, sorun veya sıkıntıların paylaşımına açık olduğunu belirtmesi, adayın sorunlarını dinlemesi, kendi yaşadığı sorun ve bu sorunlar karşısındaki deneyimlerini adaya aktarması olarak ifade edilmiştir. Adayların ‘kısmen ilgili’ alt kategorisinde, ifade ettikleri İDMR davranışları, doğru davranışı onaylama, kurum içinde ve dışında meslektaşlarla tanıştırma ve soru sorulduğunda cevap vermedir. Adayların ‘ilgisiz’ alt kategorisinde, danışmanlarından bekledikleri İDMR davranışları, destekleyici olma, tecrübe paylaşma, iletişim ve arkadaşlık ilişkisi kurmadır. Danışmanların, İDMR’ye ilişkin Tablo 3’te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“Kendisini yetiştirmişti, çok istekliydi. (...) abla şefkatiyle yaklaştım, (...) zümre arkadaşlarımla tanıştırdım (DÖ2). Personelle tanıştırdım, kendilerini bu okula ait ve daha rahat hissettiler. (...) bu mesleğin zorlukları nedir, nelerle karşılaşabiliriz, neler yapabiliriz gibi konularda ders dışında konuştuk. Bazıları çekingendi insan ilişkilerinde (DÖ6). İlgili (...) Yanlış anlaşılabilir duygusal durumlarla karşı karşıya gelinebilir ve karşı taraf rahatsız olabilir. (...) biraz geride durmayı tercih ediyoruz (DÖ3). İletişimde zorlanıyordu. Bir sorunun var mı tarzında sorularla iletişimimi geliştirmeye çalıştım (DÖ4). Okul içerisinde diğerleriyle iletişim kurmasında gayretim oldu. (...) Bu arada saygı da önemli tabi. Arada hiyerarşi olmalı ama katı bir hiyerarşi değil. Sınırını karşılıklı belirlemeliler. O sınırın geçilmesine de taraftar değilim en nihayetinde arada yaş ve tecrübe farkı var (DÖ5). İrtibatımız samimiyetimiz olmadı. Sanki biraz vurdumduymazlık vardı. Tabi tek bir adayı düşünerek söylemeyelim. (...) Genç arkadaşlar, gençlik, bekâr olmaları biraz farklı oluyor. Tabiri caizse biraz da kabalar (DÖ7). Diğer kişiler iletişimimize nadiren katılırdı. İlgilenemedim. Yönlendirmek için iletişim kurmaya zamanımız olmuyordu (DÖ8). (...) sadece zorunlu zamanlarda birlikte olduğumuzdan bazı şeyler eksik kaldı (DÖ9).”

Danışmanların, ‘yeterince ilgili’ alt kategorisinde, adaylarına sergilediklerini düşündükleri İDMR davranışları, zümresi ile tanıştırma, mesleğin zorlukları ve nasıl aşılabileceği konularında konuşma olarak ifade edilmiştir. Danışmanların, ‘kısmen ilgili’ alt kategorisinde, adaylarına sınırlı sergilediklerini ifade ettikleri İDMR davranışları, dersine katılmasını sağlama ve ders verme sürecinde destek olma, kendisi ve diğer meslektaşları ile iletişim kurmasına yardımcı değildir.

DÖ7 adayları ile ilgilenememe nedenlerini, adayın genç ve bekâr olmasından kaynaklı ilgisiz veya kaba tavırları, zaman yetersizliği şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde DÖ5’te adaylar ile aralarındaki yaş farkının, danışmanlık ilişkisinde önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında DÖ5, yaş ve tecrübe farkından kaynaklı bir saygı gösteriminin önemini ve bununla ilişkili olarak var olması gerektiğine inandığı hiyerarşik sınırları görüşünde ifade etmiştir. DÖ5 ve DÖ7 çalışma grubu içinde yaşı en yüksek olan iki danışman öğretmendir. Atanan aday öğretmenlerin yaş aralığı 24-35 olup DÖ5 ve DÖ7 için adaylar arasındaki yaş farkı 23-34 yıl arasında değişmektedir.

Bilgiye dayalı (akademik paylaşım) mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların BDMR’ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 4’te özetlenmektedir. Adayların, danışmanlarının sergilediği BDMR’ne ilişkin Tablo 4’te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 4. BDMR’ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
BDMR	Etkin akademik paylaşım	AÖ1, AÖ3, AÖ5, AÖ6, AÖ10, AÖ11	Etkin akademik paylaşım	DÖ1, DÖ2, DÖ4, DÖ6, DÖ7
	Sınırlı akademik paylaşım	AÖ2, AÖ4, AÖ8, AÖ12	Sınırlı akademik paylaşım	DÖ5, DÖ8, DÖ9
	Akademik paylaşım yok	AÖ7, AÖ9	Akademik paylaşım yok	DÖ3

“İstişare içindeydik. Sadece rehber (danışman) öğretmenimin bilgilerinin baskın olduğu değil, konular hakkında benim de ne düşündüğümlle ilgili, üniversitede bu konuda hocalarımızla paylaşımlarımızı da konuştuğumuz çok faydalı bir süreç geçirdik (AÖ3).

Teorik, pratik sorduğumuz her soruya yardımcı olmaya çalıştı (AÖ5). Teneffüslerde bilgi paylaşımı yapıyorduk. (...) sıkıntı yaşadığımızda rehber öğretmene soruyorduk. Şu konuyu nasıl işliyorsunuz diye (AÖ11). Nasıl anlatacağımı bilemediğim, sorun yaşayacağım yerlerde ona soruyordum. O da aşağı yukarı cevaplıyordu (...) ama 'şöyle yaptığımda daha iyi olduğumu gördüm' gibi kendi tecrübelerini aktarabilirdi (AÖ2). Soruları çok zor sormayın gibi şeyler söyledi. (...) Ortak testleri beraber hazırlıyorduk. Uygulamaları beraber yapmadık. Vaktimiz yoktu (AÖ4). Bilgi paylaşımı (...) teneffüslerde sıkıştırılabildiğimiz kadardı. (...) Daha çok yazılı soruları nasıl olmalı, konular nasıl hazırlanmalı, sorularda nelere dikkat edilmeli gibi konuları konuştuk (AÖ12). Akademik hiçbir paylaşımda bulunmadım. Atandığımda zaten yüksek lisans tezi yazıyordum rehber öğretmenimle aynı düzeyde ya da ilerde olabilirim. (...) bana faydası olmadı. Rehberlik yapma yönünde eğilimi de olmadı (AÖ7)."

Adayların, 'etkin akademik paylaşım' alt kategorisinde, danışmanlarının sergiledikleri BDMR davranışları, sınıf içinde kullanılan öğretim teknikleri ve sınıf yönetimi hakkında tartışma, karşılıklı bilgi paylaşımı ve istişare olarak ifade edilmiştir. Adayların 'sınırlı akademik paylaşım' alt kategorisinde ifade ettikleri BDMR davranışları, ilk uygulamalarda yaşanan sıkıntıları karşılıklı paylaşma ve öneriler geliştirme, yazılı sınavları ve ortak sınavları beraber hazırlama, anlatılacak konuları beraber belirlemedir. AÖ7 'ilgisiz' alt kategorisinde danışmanın, rehberlik yapmaya eğilimi olmadığını ifade etmiştir. Adayların bazılarına göre, danışmanlar BDMR'yi genellikle yetişenlerin talepleri ile başlatmakta, soru sorma ve sorgulama davranışlarında geride ya da mesafeli durmaktadır. Danışmanların, BDMR'ye ilişkin 'Tablo 4'te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

"O bana daha fazla danıştı ama ben de ona (...) öncelikle hazırladığımız sınavları gör (...) sonra hazırla kontrol edeyim, varsa eksiklik fazlalık düzeltip sınavını uygula şeklinde yönlendirme yaptım (DÖ2). Mevcut bilgileri onunla paylaşmak için dersimi dinledi. Paylaşımımız tavsiyelerle konuşarak oldu (DÖ4) Karşı tarafın da istekli, meraklı, arzulu, araştırmayı seven, öğrenmeye gönüllü olması lazım. (...) bilgi alt yapısı olmalı. (...) Rehber öğretmenin akademik bilgi düzeyi de önemli. Bize bilgi veren

insanlar olmalı (...) eğitim almamız gerekiyor (DÖ4). Sosyal paylaşımdan daha ziyade kendi öğretmenlik tecrübelerimi aktarmaya çalıştım (...) öğrenciye nasıl davranması gerekir, hatta bazen velilere karşı (DÖ7). Bilgi açısından yeterliydim. Girdiğim derslerde, aldığım notlarla dönütlerde bulundum (DÖ5). Alanımızda beceri faaliyetlerinin uygulanmasında paylaşımımız oldu. Boş ders ve aralarda konuşuyorduk (DÖ8). Akademik paylaşımımız aralarda o sordukça oluyordu. Ben de zaman zaman aktarıyordum (DÖ9). Olmadı açıkçası bir (akademik) danışma. (...) genel olarak sorun var sistemimizde. (...) Bir sorun yaşandığı zaman (...) o mu gelecek ben mi gitmeliyim belirsizdi (DÖ3).”

Danışmanların ‘etkin akademik paylaşım’ alt kategorisinde, adaylarına sergilediklerini düşündükleri BDMR davranışları, konuşarak bilgi verme, deneyim paylaşma, derslere yönelik tavsiyede bulunma, sınav sorularını beraber hazırlama ve kontrol etme, dersini adayın dinlemesini sağlama olarak ifade edilmiştir. Danışmanların, ‘sınırlı akademik paylaşım’ alt kategorisinde ifade ettikleri BDMR davranışları, adayın bilgi düzeyi ile ilgili dönütlerde bulunma, alanda beceri faaliyetlerini beraber uygulama, alanla ilgili (akademik) soruları cevaplamadır. Danışmanlar arasında, adayları ile akademik paylaşım içinde bulunamamalarının sistem sorunu olduğunu veya akademik paylaşım için adayın meraklı ve gönüllü olması gerektiğini, bilgi altyapısının yeterli olması gerektiğini ve danışmanların da eğitime ihtiyacı olduğunu belirtenler bulunmaktadır.

Kolaylaştırıcı mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların KMR’ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 5’te özetlenmektedir. Adayların, KMR’ye ilişkin Tablo 5’te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 5. KMR'ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
KMR	Kolaylaştırıcı değil	AÖ1, AÖ2, AÖ3, AÖ4, AÖ6, AÖ7, AÖ9, AÖ10	Kolaylaştırıcı değil	DÖ3, DÖ4, DÖ5, DÖ7, DÖ8
	Kısmen kolaylaştırıcı	AÖ8, AÖ11	Kolaylaştırıcı	DÖ1, DÖ2, DÖ6
	Kolaylaştırıcı	AÖ5, AÖ12	Kısmen kolaylaştırıcı	DÖ9

“Kolaylaştırıcı rolü olmalıydı. Mesleğe yeni atanan insanlarla (...) tam bir öğretmen gibi anlayıp konuşan bir rehber (danışman) öğretmen olmalı (AÖ3). Daha fazla açıklama yapabiliirdi. Öğretmenin yapmaması gereken, çıkmaması gereken yasal şeyleri söyleyebilirdi (...). Çoğu şeyi kendimiz öğrendik (AÖ4). Kolaylaştırıcılık yapmasını, farklı alternatif sunmasını isterdim. Takıldıklarımı daha hızlı görüp çözüme ulaştırmak için. Evrak işlerinde zorlandım (AÖ7). Kolaylaştırıcı olmasını isterdim. (...) Derse hazırlanıyorum ama eksik olan yerler vardı, çıkartamadım. (...) internette buldum (AÖ9). Alana hâkim olduğundan, akademik ve kişisel açıdan daha hızlı ilerlememi sağlayabilirdi ama olmadı (AÖ10). İlk yıl katkım olmadı. Rehberimin önceden hazırladığı temrinleri güncelledik (AÖ8). Anlatacağımız örnekte kullanacağımız yollara yöntemlere örnek verirdi. Çocukların seviyesini iyi bildiği için yardımcı oluyordu. Ama sadece biz sorduğumuzda (AÖ11).”

Adayların, ‘kolaylaştırıcı değil’ alt kategorisinde, danışmanlarından bekledikleri KMR davranışları, anlayışlı konuşma, açıklama yapma, önceden bilgilendirme, dersler, uygulamalar hakkında tavsiyelerde bulunma, öğretim uygulamalarıyla ilgili farklı alternatifler sunma, eksiklikleri söyleme, akademik ve kişisel ilerlemeye destek olma şeklinde ifade edilmiştir. Adayların ‘kısmen kolaylaştırıcı’ alt kategorisinde ifade ettikleri KMR davranışları, önceden hazırladığı temrin vb. ders içi uygulamaları aday öğretmenle paylaşma ve ders işlenişine yönelik soru sorulduğunda cevaplamadır. Danışmanların, KMR'ye ilişkin Tablo 5'te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“İdealde kolaylaştırıcı olmalı. Yaşadığı zorlukları görüp bu konuda yardımcı olabilir. Öğrencilerle iletişimde, hazırlanan evraklarda (DÖ4). Kolaylaştırıcı olmak zor oluyor. Çünkü izlemeniz gereken süreç ve kriterler var (...) çok da uyamıyorsunuz ama uymaya çalışıyorsunuz. Kriterleri kısıtlayıcı unsur olarak görüyorum (DÖ5). Alışincaya kadar, süreçte yardımcı olmaya çalıştım. (...) Kendisi isteyene kadar derse yalnız girmedi (DÖ1). Bir konu verip bunu hazırla dedikten sonra sunma öncesinde birlikte gözden geçirip ona yardımcı olma şeklinde, yaptığı hataları güzel bir dille paylaşma şeklinde yardımcı olmalı (...) adayın önünü açmalı. (...) Yeniliklere mentor da açık olmalı. Çünkü bizden sonra mezun oldular, onların öğrendiği yeni teknikler olabilir (DÖ6). Kolaylaştırıcılık... nispeten... Zaman zaman sınavlarla ilgili konuşuyorduk (DÖ9).”

Danışmanların ‘kolaylaştırıcı değil’ alt kategorisinde sergilenmesi gerektiğini düşündükleri KMR davranışları, yaşadığı zorluklarda, öğrenci ile iletişimde ve evrak hazırlamada adaya yardımcı olma şeklinde ifade edilmiştir. Danışmanların ‘kolaylaştırıcı’ alt kategorisinde, adaylarına sergilediklerini düşündükleri KMR davranışları, aday alışincaya kadar derslerde ona yardımcı olma, sorulan konuda rahatlıkla konuşma ve hazırlıklarını kontrol etme, adaya seçenekler sunma (önünü açma) olarak ifade edilmiştir. Danışmanların ‘kısmen kolaylaştırıcı’ alt kategorisinde ifade ettikleri KMR davranışı sınavlarla ilgili adayla konuşmadır. Adayların ve danışmanların çoğunluğu danışmanların sergilediği KMR davranışları ile ilgili görüşlerini ‘kolaylaştırıcı değil’ alt kategorisinde ifade etmiştir. Gerek ‘kolaylaştırıcı’ gerekse ‘kısmen kolaylaştırıcı’ alt kategorilerinde aday öğretmenler KMR davranışlarını daha çok, dersler, uygulamalar, sınavlara hazırlık vb. öğretimsel konuların gerçekleştirilmesi aşamalarını kolaylaştıracak, hızlandıracak destek davranışları olarak ifade etmiştir. Bu davranışlara ek olarak danışman görüşlerinde, süreçle ilgili resmi evrak işlerinin nasıl yapılacağına ilişkin destek olma da mevcuttur.

Yüzleştirici mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların YMR’ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 6’da özetlenmektedir. Adayların, YMR’ye ilişkin Tablo 6’da gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 6. YMR'ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
YMR	Yüzleştirici değil	AÖ1, AÖ3, AÖ4, AÖ5, AÖ7, AÖ8, AÖ9, AÖ10, AÖ11, AÖ12	Kısmen yüzleştirici	DÖ1, DÖ2, DÖ3, DÖ5, DÖ6, DÖ7, DÖ8
	Kısmen yüzleştirici	AÖ6	Yüzleştirici değil	DÖ4, DÖ9

“Yüzleştirici olmalıydı uygun (yapıcı) üslupla (AÖ3). Birçok hata yaptım en başta aldığım sınıfta çok taviz verdim (...). Bir öğrenciyle çok yıldızımız uyuşmuyordu. Anlattığımda onunla inatlaşma deseydi sorunlar ortaya çıkmayabilirdi (AÖ4). Eksikliklerimi bana fark ettirmesini, anlatmasını, uyarmasını isterdim. Kırıcı olmadan (yapıcı) konuşmaya çalışıyordu ama birebir şu noktalarda eksikleriniz olabilir tarzında olmadı (AÖ5). Yüzleştirici, yapıcı eleştiri sunmasını isterdim (AÖ7). Yüzleştirici yani bir noktada aynam olmasını isterdim. Her türlü kişisel ve akademik özelliklerimi yansıtmalıydı (AÖ10). Gerçekleri saklamamalı. Öğretmenlik işinde net olman gerekir. Verdiği sözü tutmalı. (...) yanlış yaptığım bir şey varsa bunu direkt söylemeli (AÖ6).”

Adayların ‘yüzleştirici değil’ alt kategorisinde, danışmanlarından bekledikleri YMR davranışları, fark edemediklerini veya eksiklikleri söyleme, olumsuzlukları eleştirme, uygun üslupla, sohbet havasında yüzleştirme, yapıcı eleştirme, geri bildirimde bulunma, kişisel ve akademik özellikleri yansıtmaya olarak ifade edilmiştir. Bir adayın ‘kısmen yüzleştirici’ alt kategorisinde ifade ettiği YMR davranışları, gerçekleri söyleme ve uyarma, sözünü tutmadır. Adaylar eleştirilmeye ve yüzleştirici rol davranışlarına maruz kalmaya açık olduklarını sıklıkla ifade etmektedir. Danışmanların, YMR'ye ilişkin Tablo 6’da gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“Kişinin eksikliğini görmesini sağlayacak cesaretle tavır sergilemeli. (...) Ama ideal aday öğretmen de değişime, eleştiriye açık olmalı. Alingan olmamalı (DÖ1). Değişime, eleştiriye açık olduğumu düşünüyorum. Eksik ya da yanlışlarını rahatlıkla söyleyebiliyordum. Tabi yapıcı bir dille (DÖ2). Yeri geldiğinde yüzleştirici olmalı kesinlikle. Göz yummak hoş olmuyor maalesef (DÖ3). Konuyu anlattığında sence oldu

mu, (...) kendini başarılı görüyor musun diye sormalı rehber öğretmen, sorgulamalı. Girdiğim derslerde, aldığım notlarla (...) dönütlerde bulundum (DÖ5). (Danışmanın) daha çok olumlu eleştiri yapması, kırmadan hatalarını söylemesi lazım. Ama bunun için açık iletişim lazım. Paylaşımımız azdı ve karşı taraf her şeye kapalıydı zaten. Herkes öğretmen olacağını düşünüyor. Öylesine seçip okuduklarında istemeden yapıyorlar mesleği. O da yeterli olmuyor (DÖ4). Değişime, eleştiriye açıklardı. (...) eleştirdiğimizde (...) belki yüzümüze gülüp içlerinde farklı düşünebilirler ama hiçbir zaman olumsuz tepki görmedim (DÖ7). Aday öğretmenim değişim ve eleştiriye açık, saygılı, ilgiliydi. (...) eleştirilerimi dikkate aldığımı fark etmiştım (DÖ8).”

Danışmanların ‘kısmen yüzleştirici’ ve ‘yüzleştirici değil’ alt kategorisinde, adaylarına sınırlı sergilediklerini ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri YMR davranışları, karşı tarafın eksikliklerini veya yanlışlarını görmesini sağlama, yapıcı eleştirme, yanlışlarına göz yummama, sorularla karşı tarafın öğrenip öğrenmediğini sorgulama, dönütlerde (geri bildirimde) bulunma ve hatalarını ona söylemedir. DÖ7 ve DÖ8 kendi ‘adaylarının eleştiriye açık olduğunu’ ve DÖ5 de YMR davranışlarının sergilenebilmesi için adayın eleştiriye açık olması ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip yapması gerekliliğini görüşlerinde ifade etmiştir. Ek olarak aday ve danışmanlar YMR davranışları kapsamında sıklıkla ‘yapıcı eleştirme’ davranışını dillendirmişlerdir. Adayların ve danışmanların büyük çoğunluğu danışmanların sergilediği YMR davranışları ile ilgili görüşlerini ‘yüzleştirici değil’ alt kategorisinde ifade etmiştir.

Model olma mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların MOMR’ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 7’de özetlenmektedir. Adayların, MOMR’ye ilişkin Tablo 7’de gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 7. MOMR'ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
MOMR	Model değil	AÖ2, AÖ4, AÖ7, AÖ8, AÖ9, AÖ12	Kısmen model	DÖ1, DÖ2, DÖ3, DÖ5, DÖ9
	Kısmen model	AÖ1, AÖ5, AÖ11	Model değil	DÖ4, DÖ6, DÖ7, DÖ8
	Model	AÖ3, AÖ6, AÖ10	-	-

“Konuşkan, sosyal, sevecen olmalı (AÖ2). Bana model olması gerekirken çok fazla göz ardı etmemi istedi bunu yapmayabilir beni yönlendirebilirdi. Söylediğin sözlerden taviz vermemelisin, kimseyi geçiştirmemelisin demeliydi (AÖ4). Hocam diye hitap ederler ama benim rehberim hanım diye hitap ederdi. (...) güzel bir üsluptu (...) İletişimini de bu noktadan sevdim. Çok pratik biriydi, sınıf yönetimi becerisi de iyiydi. (...) Bu noktalarda bana modeldi. (Ama) daha az stresli olmasını isterdim (...) rehber olsam yapmam gerekeni değil potansiyelimin en iyisini yaparak karşı tarafı etkilemeye çalışırdım (AÖ1). Titiz, işini seven, gevşekliğe izin vermeyen, özel hayatını işine yansıtmayan, her zaman öğrencilerini düşünen ve sorunlarını okulun dışında bırakmasını bilen bir kişi olarak bana örnek oldu (AÖ3). Model olarak gördüm. Özellikle öğrenciyle iletişim konusunda (...) (AÖ6). Model olarak görüyordum. Yardımseverliği öğrencilerle iletişimi çok kuvvetliydi (AÖ10). Kişilik olarak model olmalı. İletişimi kuvvetli, anlayışlı olmalı, önyargısız değerlendirmeli (AÖ10).”

Adayların ‘model değil’ ve ‘kısmen model’ alt kategorilerinde, danışmanlarından bekledikleri MOMR davranışları, konuşkan, sosyal ve sevecen olma, yönlendirme, iletişimde etkili olma, potansiyelinin en iyisini yaparak karşı tarafı etkileme şeklinde ifade edilmiştir. Adayların ‘kısmen model’ veya ‘model’ alt kategorilerinde, ifade ettikleri MOMR davranışları, nazik iletişim kurma, güçlü sınıf yönetimi sergileme, titiz olma, işini sevme, gevşekliğe izin vermeme, özel hayatını işine yansıtmama, öğrencilerini düşünme ve sorunlarını okulun dışında bırakma, öğrenciyle güçlü iletişim kurma, yardımsever olmadır. Adayların büyük çoğunluğu görüşlerinde ‘danışmanların model alınan veya model olmaları için beklenen öncelikli davranışının, ‘öğretmenler ve

öğrenciler ile etkili iletişim kurma' olduğunu ifade etmiştir. Danışmanların, MOMR'ye ilişkin Tablo 7'de gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“Kendisini yetiştirmeye, örnek almaya çalışan bir öğretmendi. (...) birlikteyken sosyal ortamda ve okul ortamında beni örnek alacağı için daha dikkatli davrandım. (...) kısmen aldı da (DÖ2). Okul için önemli olan bütün faaliyetler de görev aldığımı düşünerek kültürel ve sosyal anlamda da bu yönlerimi önemsesin model alsın istedim (DÖ3). Model olmaya çalıştım. Sınıfta öğrencilere karşı davranışlarda, kılık kıyafet, idareye karşı davranışlar vb konularda (DÖ9). Model olacak rehber, takip edecek, kontrol edecek, mesleği sevdirecek. İletimi iyi olacak. Bilgi düzeyi yeterli, sosyal ve kültürel açıdan da kendini geliştirmiş olmalı. Ancak (...) karşı taraf kendini kapatmışsa ağzınızla kuş tutsanız olmuyor (DÖ4). Günümüzde akademik ve sosyal açıdan gençlerin bizden daha farklı bir bakış açısı var. Farklı modeller arıyorlar (DÖ7).”

Danışmanların 'kısmen model' alt kategorisinde, adaylarına sınırlı sergilediklerini ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri MOMR davranışları, örnek alınacak nitelikte başarılı akademik ve sosyal öğretmenlik becerileri sergileyebilme olarak ifade edilmiştir. Danışmanların 'model değil' alt kategorisinde sergilenmesi gerektiğini ifade ettikleri MOMR davranışları, adayı izleme (takip ve kontrol), mesleği sevdirme, iletişim kurabilme ve akademik bilgi ve becerisini başarılı kullanabilmedir.

Adayların çoğunluğu 'model değil' alt kategorisinde danışmanlarının MOMR davranışlarını sergilemediğini, danışmanların çoğunluğu ise 'kısmen model' alt kategorisinde MOMR davranışlarını sınırlı sergilediğini ifade etmiştir. Danışmanlar arasında, model olmada adayın öğrenmeye açık/kapalı olma halinin önemli olduğunu, akademik ve sosyal açıdan yeni nesil olarak gençlerin danışmanlarından daha farklı bir bakış açısına sahip olduğunu ve farklı modeller aradıklarını ifade edenler de mevcuttur.

Vizyon destekleme mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların VDMR'ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 8'de özetlenmektedir. Adayların, VDMR'ye ilişkin Tablo 8'de gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 8. VDMR'ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
VDMR	Vizyona kısmi destek	AÖ1, AÖ3, AÖ4, AÖ6, AÖ10, AÖ11, AÖ12	Vizyona kısmi destek	DÖ2, DÖ3, DÖ5, DÖ7, DÖ9
	-	-	Vizyona destek	DÖ1, DÖ6
	Vizyona destek yok	AÖ2, AÖ5, AÖ7, AÖ8, AÖ9	Vizyona destek yok	DÖ4, DÖ8

“Doğru bir davranış arkasından güzel bir şey söylerdi görmezden gelmezdi (AÖ1). Zümredeki dik duruşu doğrularından taviz vermeyişi örnek oldu ve bunu bana da tavsiye etti (AÖ3). Akademik olarak ilerleme düşünebilirsin diye yönlendirmek istedi ama hevesli değildim. Kendisi doktora yapsaydı etkilenebilirdim (AÖ4). Yüksek lisans doktora gibi konular dışında MEB’in açtığı kursları çok sonradan rehber öğretmenimden öğrendim (AÖ6). Zamanımı iyi değerlendirmemi söylerdi (...) Beni yabancı dil konusunda teşvik edebilirdi. Bilmediğim tanımadığım yazarları önerebilirdi (AÖ10). İlk yıl ilk yazılı sınavımızda öğrenciler derste katılım gösterdikleri halde notları çok düşük gelmişti (...) Kendimde bir sorun aramıştım. Kendisinin de karşılaştığını söylemişti ve beni bu şekilde cesaretlendirdi (AÖ11). Yüksek lisansımın ders dönemini tamamlamıştım bu yüzden devam ettirmem gerektiğini belirttiler (AÖ12). Karşındakini bir aday olarak küçük görmemeli (...) ondan o da bir şey öğrenebilir (AÖ2). Stajyerliğin kalksın her şey olur gibi bir durum vardı. Her şey stajyerlik/aday öğretmenliğin kalkması üzerine olmamalı (AÖ8).”

Adayların ‘vizyona kısmi destek’ alt kategorisinde, danışmanlarının sergilediği VDMR davranışları, doğru bir davranış arkasından güzel bir söz söyleme, cesur olma konusunda örnek olma, meslekte akademik ilerlemeyi önerme, hizmet içi kurslara katılmayı önerme, olumsuzluklar karşısında cesaretlendirme olarak ifade edilmiştir. Adayların, ‘vizyona kısmi destek’ ve ‘vizyona destek yok’ alt kategorilerinde danışmanlarından bekledikleri VDMR davranışları, küçük görmeme, cesaretlendirerek destekleme, akademik kariyer ile örnek olma veya yönlendirme, değişime uyumu

destekleme, adaylığın kalkmasıyla sınırlı olmayan beklentiler sergileme, farklı kaynaklardan araştırmayı destekleme, yabancı dil eğitimi teşvik etmedir. VDMR, adaylar tarafından yüksek lisans ve doktora yapma gibi akademik kariyer beklentisi ile daha öncelikli ilişkilendirilmektedir. Danışmanların, VDMR'ye ilişkin Tablo 8'de gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“Yaptıklarının güzel ve yeterli olduğunu, ona güvendiğimi daha da iyi olacağını ifade ettim (DÖ3). Akademik hususta yüksek lisansı düşünüp düşünmediklerini sordum, tavsiye ettim (DÖ5). Öğretmenlikte kural, kaideyi dikkate alacaksın ama katı kuralcı olmayacaksın (...) şeklinde konuşmalarımız olmuştur (DÖ7). Sınıfta öğrenci karşısında kendine güvenmesini söyledim (DÖ9). Öğretmenliğe devam etmesi için çok cesaretlendirdim (DÖ1). Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu dile getirdim. Çok farklı sorunla karşılaşabilecekleri, (...) ama mutlaka çözüm taraftarı olmaları, (...) yeni öğretim eğitim tekniklerine kapalı olmamaları gerektiği gibi sözlerim olmuştu. Ama akademik etkinliklere katılmadık birlikte (DÖ6). Vizyonunu desteklemedim. Ama idealde desteklemek için motive etmesi lazım. Kendi deneyimlerini anlatabilir mesela (DÖ4).”

Danışmanların, ‘vizyona kısmi destek’ ve ‘vizyona destek’ alt kategorilerinde sergilediklerini düşündükleri VDMR davranışları, mesleğe devam etmeleri için cesaretlendirme, güvendiğini daha iyi olacağını ifade ederek cesaretlendirme, yüksek lisans, doktora gibi akademik kariyere teşvik etme, öğretmenliğin mevzuat ve pratik uygulamalarına ilişkin moral verici konuşmalar yapma, sınıf yönetimi konusunda güvenlerini artırma, mesleğin kutsal, çözüme dönük yönlerini anlatarak devamlarını teşvik etmedir. VDMR davranışlarına ‘vizyona destek yok’ alt kategorisinde bir danışmanın sergilemesi gerektiğini ifade ettiği ‘deneyimlerini anlatarak adayı motive etmesi’ davranışı eklenebilir. Adayların ve danışmanların büyük çoğunluğu danışmanların sergilediği VDMR davranışlarını ‘vizyona kısmi destek’ alt kategorisinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların, alanyazındaki araştırmalar ile uyumu ya da uyumsuzluğu, araştırmanın teması kapsamındaki kategorilerde ayrı ve/veya ortak noktalarda incelenmiş ve paylaşılmıştır.

İDMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından gördükleri ve/veya bekledikleri İDMR davranışları, CMR davranışları ile uyumludur. Diğer taraftan danışmanların, mentorluk ilişkisi içinde adaylarına sergilediklerini düşündükleri, derse katılmasını sağlama ve ders verme sürecinde destek olma, kendisi ve diğer meslektaşları ile iletişim kurmasına yardımcı olma şeklindeki İDMR davranışları, CMR davranışlarından farklıdır. Bu rol davranışlar kısmen Koç'un (2012) adayların performansı hakkında geri bildirimde bulunma, dersi planlama, kolaylaştırıcı bilgi vermeye istekli olma davranışlarını sergileyen akademik destekçi mentor öğretmen rolü ile uyumludur. 'Kendisi ve diğer meslektaşları ile iletişim kurmasına yardımcı olma' şeklindeki İDMR davranışı ise daha çok İbrahimoglu'nun (2008) ilgiye dayalı rol davranışı ile uyumludur. Diğer taraftan, danışmanların bazıları tecrübe farkından kaynaklı bir saygı gösterimine İDMR'de önem vermekte ve adayla aralarında hiyerarşik sınırların var olması gerektiğine inanmaktadır. Bu bulgu danışman öğretmenin mentorluk ilişkisinde güç mesafesinin korumasına yönelik beklentisinin bir göstergesi olabilir. Bir başka açıdan 58 yaşında kıdemli ve tecrübeli danışman öğretmen genç yaş grubundaki aday öğretmenler ile ilişkisinde, kendi kültüründe deneyimlediği ve içselleştirdiği güç mesafesini korumak istiyor olabilir. Bu açıdan bulgu Bozionelos'un (2006) mentorluk algısının farklı kültürlerle göre değişebileceği bulgusu ile kısmen uyumludur. Bozionelos'a göre, Anglo-Saxon olmayan Yunanlı üst düzey çalışanlar çok ulaşılabilir olmadığından ve astlarıyla yakın ilişkiler kurmaya hazır olmadıklarından, mentorluk ilişkisinin gerçekleştirilmesi çok daha zor olabilmektedir.

BDMMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından gördükleri ve/veya bekledikleri, danışmanların ise sergilediklerini düşündükleri BDMMR davranışları CMR davranışlarının bir kısmını barındırmaktadır. Danışmanlar bilgi

alışverişine dayalı bir rol sergilemektedir. Söz edilen akademik bilgi paylaşımı rolü Koç'un (2012) 'akademik destekçi' rolü ile de uyumludur. Ancak uygun kişisel profilin geliştirilmesi için yetişen birikiminin sorgulanması, yönlendirici yorumlarda bulunma ve anlaşıldığını kontrol etme CMR davranışları danışmanlar tarafından pek sergilenmemiştir. Danışmanların ifade ettikleri derslere yönelik tavsiyelerde bulunma, soruları beraber hazırlama ve kontrol etme BDMR davranışları Zanting, Verloop ve Vermunt'un (2001) 'ortak sorgulayıcı olarak mentor'luk rol davranışları ile daha çok benzerdir. Dersin planlanması, geliştirilmesi, sunum ve değerlendirilmesinde mentor ve yardımcı öğretmen ortak sorumluluklar alır. Danışmanlar arasında danışman mentorluğu için eğitim ihtiyacını dile getirenler de mevcuttur. Bu ihtiyaç Shillingstad vd.'nin (2014) araştırmasında da vurgulanmaktadır. Danışmanların sergilediği BDMR'de soru sorma ve sorgulama davranışlarında, danışmanın geride ve mesafeli durduğunu adaylar görüşlerinde ifade etmiştir. Bununla beraber danışmanlar içinde, bu rolün sergilenmesinde, soru sormama, araştırmama davranışları ve gönülsüzlükleri ile daha çok adayları pasif bulanlarda mevcuttur. BDMR'nin sergilenmesinde tarafların belirttiği eksiklikler ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

KMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından gördükleri, danışmanların ise sergilediklerini düşündükleri KMR davranışları, CMR davranışlarından büyük ölçüde farklıdır. Her ne kadar 'farklı alternatifler sunma' rol davranışı aday beklentileri içerisinde ifade edilmiş olsa da adaylar ve danışmanlar KMR davranışını daha çok, öğretimsel konuların gerçeleştirilmesi aşamalarını kolaylaştıracak, hızlandıracak bir destek davranışı olarak görmektedir. Bu bağlamda aday ve danışmanların KMR algısı, Amerika kıtası menşeili CMR'den ülke kültürlerine göre değişebilecek 'kolaylaştırıcılık' tanımını nedeniyle mi farklılaşmaktadır? sorusu belirmiştir. Ancak mevcut veriler bu sorunun cevabı için yetersizdir.

YMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından beledikleri ve danışmanların adaylarına sınırlı sergilediklerini ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri YMR davranışları, CMR davranışları ile uyumludur. Aday ve danışmanlara göre YMR'nin sergilenmesinde 'eleştiriye açık olma' önemli bir etkindir.

Bu bulgu Duban ve Yelken'in (2010) bulgularıyla örtüşmektedir. Aspfors ve Fransson'a (2015) göre mentorluk eğitiminde mentorlar yansıtma davranışının değerini deneyimlemişler ve kendi mentorluk pratiklerini genelde değiştirmişlerdir. Ayrıca, YMR davranışları kapsamında sıklıkla ifade edilen 'yapıcı eleştirme' davranışı, Aguilar-Gaxiola'nın (1984) 'duygusal destek ve aktif cesaretlendirme rolleri' içerisinde, Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu'nun (2013) 'eleştirel arkadaş' tanımlamasında ve Connor ve Pikora'nın (2007) 'iş ortamında, etkili koçluk ve mentorluk' uygulamalarında vurguladıkları önemli bir mentorluk rol davranışıdır.

MOMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından model aldıkları ve/veya bekledikleri MOMR davranışları, CMR davranışları ve Aguilar-Goxiola'nın (1984) 'rol model olma' davranışları ile büyük oranda uyumludur. Danışmanların adaylarına sınırlı sergilediklerini ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri MOMR davranışları ise CMR davranışları ile kısmen uyumlu, Aguilar-Goxiola'nın 'rol model olma' davranışları ile büyük oranda uyumludur. Aguilar-Goxiola'nın 'rol model olma' rolü hayranlık ve taklit etmeye bir örnek olarak hizmet etmeyi kapsamaktadır. Diğer taraftan MOMR'nin danışmanlarca çok da fazla sergilenmediği bulgusu, Vatan'ın (2009) hemşirelerde formel mentorluğun araştırıldığı çalışma sonuçları ile uyumlu değildir. Vatan'a göre mentorlar, 'rol modeli' olma rolünü daha fazla göstermektedirler. Model olma mentorlardan öncelikli beklenen roller arasındadır (Kram, 1983; Schmidt ve Wolfe, 2009).

VDMR kategorisinde, adayların danışmanlarından gördükleri ve/veya bekledikleri ve danışmanların adaylarına sergilediklerini düşündükleri VDMR davranışları, CMR davranışları ile kısmen ve Aguilar-Goxiola (1984) 'duygusal destek ve aktif cesaretlendirme rol' davranışları ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. VDMR'de kişisel ve mesleki potansiyelini geliştirmesi için aday teşvik edilmektedir ancak buna ek olarak CRM'de mentorun yetişeni kritik düşünmeye teşviki de beklenmektedir. Aguilar-Goxiola'nın tanımladığı rol davranışları ise, başarının teşvik edilmesini ve cesaretlendirilmesini, duygusal destek sağlanmasını ve yüksek kaliteli iş için cesaretlendirilmesini ve de yapıcı eleştiri sunulmasını içermektedir. Bunun yanında

VDMR kategorisinde, adayların danışmanlarından ‘yüksek lisans ve doktora yapmalarına’ yönelik cesaretlendirme davranış ve sözlerine ilişkin öncelikli beklentileri önemli bir diğer bulgudur. MEB’in politikaları içinde öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik anlamlı ve sistematik bir model olmayışı, adayların VDMR’de tek kariyer alternatifini olarak yüksek lisans ve doktora’yı ifade etmelerine neden olmuş olabilir. Bu ilişki ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Yaş farkı İDMR kategorisinde, nesil/kuşak farklılığı ile adayın öğrenmeye açık/kapalı olma hali MOMR kategorisinde danışmanlar tarafından, sergiledikleri rol davranışlar için önemli etkenler olarak görüşlerde ifade edilmiştir. Yaş ve nesil/kuşak farklılığının DMR’nin sergilenmesinde etkili olduğu bulgusu literatür ile örtüşmektedir. İbrahimöğlu’na (2008) göre, yaş ilerledikçe rol model işlevinin azalması, mentorluk işlevlerinin çıktıları ve mentorluk gelişim aşamaları ile tutarlıdır. Richardson’a göre (2011) mentorluk algıları farklı yaş kuşaklarına göre değişebilir. Aguilar-Goxiola’ya (1984) göre mentorluk algıları aynı kişi için bile farklı yaşlarda değişiklik gösterebilir. Adayın öğrenmeye açık/kapalı olma halinin MOMR’yi ne şekilde etkilediği ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

SONUÇLAR

Araştırmada MEB’e bağlı orta öğretim okullarında görevli aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşadıkları/deneyimledikleri mentorluk ilişkisinde sergilenen veya sergilenmesi beklenen DMR ve rol davranışlarına ilişkin görüşler incelenmiştir. CMR’nin referans alındığı araştırmada, altı danışman mentorluk rolüne ilişkin bulgulara ve tartışmaya dayalı olarak araştırma sonuçları ve önerileri paylaşılmıştır. İrdelenen DMR ve rol davranışları, CMR ve literatürdeki diğer mentorluk rolleri ile çeşitli farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. Bulgular bütünsel ve kategoriler bağlamında ele alındığında ise DMR ve rol davranışları için aday ve danışmanlar açısından dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır.

İDMR ve BDMR davranışları adaylara yeterince veya kısmen sergilenmektedir. Bununla beraber, adayların mentorluk ilişkisi içinde en az sergilendiğini düşündüğü danışman mentorluk rol davranışları, YMR davranışları, KMR davranışları ve MOMR davranışlarıdır. Danışmanlar yüzleştirici, kolaylaştırıcı ve model olma mentorluk rollerini ve rol davranışlarını adaylarına yeterince sergileyememektedir. Adaylar yetiştirme sürecinde danışmanlardan daha fazla çeşitlilikte mentorluk rol davranışları beklemektedir.

Aday ve danışman arasındaki yaş farkı, İDMR, BDMR ve MOMR sergilenmesinde önemli bir etkidir. Ayrıca İDMR sergilenmesinde bazı danışmanlar tecrübe farkından kaynaklı bir saygı gösterimi ve hiyerarşik sınırların olması beklentisi içerisindedir. BDMR’de danışmanlar bilgi alışverişine dayalı bir rol sergilemektedir. Ancak bu rolün sergilenmesinde tarafların karşılıklı memnuniyetsizlikleri ve beklentileri mevcuttur. Adaylar ve danışmanlar KMR davranışını daha çok, öğretimsel konuların gerçekleştirilmesi aşamalarını kolaylaştıracak, hızlandıracak bir destek davranışı olarak görmektedir. Adaylar, YMR kapsamında danışmanları tarafından eleştirilmeye ve yüzleştirici rol davranışlara maruz kalmaya açık gözükmektedir. Danışmanlarda YMR davranışlarının sergilenebilmesi için adayın eleştiriye açık olması ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip yapması gerekliliğine inanmaktadır. Her iki tarafta ‘yapıcı eleştirme’ davranışını özellikle YMR davranışı olarak önemsemektedir. Adayların, danışmanlarından MOMR kapsamında öncelikli görmek ve model almak istediği davranış ‘öğretmenler ve öğrenciler’ ile etkili iletişim kurabilmesidir. Ayrıca, danışmanlar için nesil/kuşak farklılığı ile adayın öğrenmeye açık/kapalı olma hali MOMR’de, danışmanın sergilediği mentorluk rolü ve davranışları için önemli etkenlerdir. VDMR’de, adaylar danışmanlarından ‘yüksek lisans ve doktora yapmalarına’ yönelik cesaretlendirme davranış ve sözlerini öncelikli beklemektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, mentorluk ilişkisi içinde MEB’de görev yapan adayların danışmanlarından gördükleri ve/veya bekledikleri ve danışmanların sergiledikleri ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri DMR ve rol davranışları ile ilgili iki tarafın da görüşlerine dayanan ilk bulgulardır. Bu bulgular DMR ve rol

davranışlarının somutlaştırılmasına, aday öğretmen yetiştirme programlarının, danışman yeterliklerinin ve aday öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmada politika yapıcılara yönelik öneriler şunlardır:

MEB’de danışman yeterliliklerinin tanımlanmasında DMR referans alınmalıdır. Böylece daha nesnel danışmanlık kriterleri oluşturulabilir. Bununla birlikte mentorluk yaklaşımı, rolleri ve rol davranışlarının yapıcı şekilde danışmanlarca uygulanmasında, rol davranışların sergilenmesinde tarafların karşılıklı beklentileri, yaş farkı, taraflar arasındaki nesil/kuşak farklılığı da dikkate alınmalıdır. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışmanlar için, DMR’nin sergilenmesindeki incelikler ile rollerin kapsamındaki rol davranışların gerçekleştirilme yöntemlerini içeren ‘uygulamalı sertifikalı (danışman) mentorluk eğitim programı’ oluşturulmalı ve uygulanmalıdır.

SINIRLILIKLAR ve ARAŞTIRMACILAR için ÖNERİLER

Araştırmacılar için, elde edilen bulguların genişletilmesine yönelik öneriler tartışma içerisinde ayrıca belirtilmiştir. Bunun yanında Amerika kıtası menşeli CMR’nin referans alındığı bu araştırma, farklı bir kültüre sahip bir ülke olarak Türkiye örnekleminde bir çalışma grubundan elde edilen bulguları içermektedir. Araştırmacılar, diğer ülke örneklemlerinde yapılacak karşılaştırmalı araştırmalar ile DMR’nin sergilenmesinde kültürel farklılıkların etkisini araştırabilir. Ayrıca, mevcut araştırmada mentorluk sürecinde birlikte eşleştirilen aday ve danışman öğretmenlerin katılımı sağlanamamış, veriler araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden bağımsız çalışma grupları ile yürütülmüştür. Araştırmacılar, adaylar ve onların beraber çalıştıkları danışmanların katılımını sağladıkları eşleştirilmiş çalışma gruplarıyla tarafların görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilir.

KAYNAKLAR

- Abu-Zaineh, S., & Karge, B. D. (2019). Learning about mentoring from professions outside of education. *The Chronicle of Mentoring and Coaching*, 2(1), 123–126.
- Aguilar-Gaxiola, S. (1984, April). *The roles of mentors in the lives of graduate students* [Conference Presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9–36.
- Aktaş, B. Ç. (2018). Assessment of induction to teaching program: Opinions of novice teachers, mentors, school administrators. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2101–2114.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.004
- Bakioğlu, A., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2013). Öğretmenlerin profesyonel gelişiminde mentorluk. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk* içinde (s. 31–164). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2013). Mentorluk ve eğitimde mentorluk. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk* içinde (s. 1–40). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö., (2013). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk* içinde (s. 41–72). Ankara: Nobel.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29(29), 83–100.
- Baumgartner, C. M. (2020). Supporting beginning music teachers: The development of the Oklahoma Music Educators Association mentorship program. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 10–23.
- Bozionelos, N. (2006). Mentoring and expressive network resources: Their relationship with career success and emotional exhaustion among Hellenes employees involved in emotion work. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 362–378.
- Büngül, B. (2015). *Öğretmenlikte uygulanan mentorluğun öğretmen koçluğu ile desteklenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Cihan, T. (2016). *Induction into teaching: A multiple-case study of the first year teachers' experiences at schools* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Clarke, A., & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education, 90*(4), 1–14.
- Cohen, N. H. (1999). *The manager's pocket guide to effective mentoring. Human resource development*. Amherst: HRD.
- Connor, M., & Pokora, J. (2007). What is effective coaching and mentoring at work? In Connor, M., & Pokora, J. (Eds.), *Coaching and mentoring at work: Developing effective practice* (s. 4–22). McGraw-Hill: Open University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Duban, N. ve Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 343–360.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler* (Rapor No. 54131-TR). Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi, Washington, DC: U.S. <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf>
- ERG. (2020). *Öğretmenler eğitim izleme raporu 2020*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2020/11/EIR20_Ogretmenler.pdf
- Erol, Y. C. ve Özdemir, T. Y. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 874–894.
- Galbraith, M.W., & Cohen, N. H. (1997). Principles of adult mentoring scale: Design and implications. *Michigan Community College Journal, 3*(1), 29–50.
- Ghosh, R. (2012). Mentors providing challenge and support: Integrating concepts from teacher mentoring in education and organizational mentoring in business. *Human Resource Development Review, 12*(2), 144–176.
- Gökoğlu, S., & Çakıroğlu, Ü. (2017). Determining the roles of mentors in the teachers' use of technology: Implementation of systems-based mentoring model. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(1).
- Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education, 22*(6), 700–710.


- İbrahimoglu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağluluk düzeyini araştırmada sosyalizasyon ve mentorluk etkisi: Bir örgüt geliştirme modeli* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İbrahimoglu, N. (2013). Biçimsel olmayan mentorluk yoluyla öz-etkinliğin artırılması. *Sosyoekonomi*, 19(1), 141–156.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu beş yıllık kalkınma planı (2014-2018)*.
<http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>
- Kartal, S. E., Özdemir, T. Y. ve Yirci, R. (2017). Kırsalda çalışan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında mentorluk ihtiyaçları. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 30–40.
- Keller, T. E., Perry, M., & Spencer, R. (2020). Reducing social isolation through formal youth mentoring: opportunities and potential pitfalls. *Clinical Social Work Journal*, 48(1), 35–45.
- Koç, E. M. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 818–826.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Kuter, S. (2016). İşbirlikli mentorluk penceresinden öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 41, (183), 129–145. doi: 10.15390/EB.2016.3728
- Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T., & Christophersen, K. A. (2018). Developmental relationships in schools: pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 524–541.
- Lovo, P., Cavazos, L., & Simmons D. (2006). From BTSA to induction: The changing role of school districts in teacher credential. *Issues in Teacher Education*, 15(1). 53–68.
- MEB. (1995). MEB aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, 1995/2423, 49–63. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html>
- MEB. (2006). *XVII. Millî eğitim şurası (13-17 Kasım) kararları*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf
- MEB. (2010). *XVIII. Millî eğitim şurası (1-5 Kasım) kararları*.
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf
- MEB. (2015). MEB öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *T.C. Resmî Gazete*, 29329, 17 Nisan 2015.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>

- MEB Strateji Belgesi. (2017). *MEB 2017-2023 ulusal öğretmen strateji belgesi*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage.
- Moss-Weir, V. M., Bourne, P. A., & Charles, M. (2020). An Empirical Evaluation of the Mentorship and Beginner Teacher Induction Programme in Jamaica. *Social Science and Humanities Journal*, 4(4), 1860–1888.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. CA: Sage.
- Naillioğlu-Kaymak, M. N. ve Sezgin, F. (2020). Aday ve danışman öğretmenler için mentorluk rolleri ölçeklerinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 349–375.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–479.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners* (Ekim 2020). <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i1d0bc92a-en.htm>
- Özdemir, A., & Kaygısız, C. (2019). Beginning preschool teachers' views toward mentoring programs in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 182–195.
- Pala, A. (2017). *MEB ilkokul ve ortaokul eğitim kurumlarına atanan aday öğretmenlere uygulanan mentorluk süreci* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). CA: Sage.
- Reitman, G., & Karge, B. D. (2019). Investing in teacher support leads to teacher retention: Six supports administrators should consider for new teachers, *Multicultural Education*, 27(1), 7–18.
- Richardson, J. (2011). Tune in to what the new generation of teachers can do: The changing demographic in today's teaching workforce has consequences for how teachers relate to each other and how they will shape the culture of the profession. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 14–20.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2020). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, 46(3), 424–439.
- Schmidt, J. A., & Wolfe, J. S. (2009). The mentor partnership: Discovery of professionalism. *NASPA Journal*, 46(3), 371–381. doi: 10.2202/1949-6605.5015

- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentorluk sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337–1356.
- Sezgin, F., Sönmez, E., & Naillioğlu-Kaymak, M. (2020). Mentoring-based learning culture at schools: Learning from school administrator mentoring. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(3), 786–838.
- Shillingstad, S., McGlamery, S., Davis, B., & Gilles, C. (2014). Navigating the roles of leadership: Mentors perspectives on teacher leadership. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 1, 12–20.
- Sierra, H. (2020). *Surviving and thriving: A description of the experiences of teachers and mentors during a California induction program* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Concordia University. <http://hdl.handle.net/11414/3446>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. CA: Sage.
- Şahinoğlu, A. ve Arslan, A. S. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 183–195.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri. (Özet rapor)*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- TEPAV. (2013, Ağustos). *Onuncu kalkınma planı hakkında bir değerlendirme*. (Rapor No. N201330). Ankara: Çağlar, E. & Acar, O. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1376393421-7.Onuncu_Kalkinma_Plani_Hakkinda_Bir_Degerlendirme.pdf
- Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde liderlik geliştirmede formal mentorluk programı: Eylem araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Watts, E., & Levine, M. (2010). Partnerships, practices, and policies to support clinically based teacher preparation: Selected examples. *National Council for Accreditation of Teacher Education*. Washington, DC.
- Yıldırım, R. ve Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 98–119.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yirci, R., Özalp, U. ve Kocabaş, İ. (2018). Danışman öğretmen mentorluk fonksiyonları ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 387–435.
- 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. doi:10.1348/000709901158398

ORCID

Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK  <https://orcid.org/0000-0001-6595-3329>

Ferudun SEZGİN  <https://orcid.org/0000-0002-7645-264X>

SUMMARY

Introduction

The mentoring relationship provides an evaluation, review period, and opportunity for an adult to readjust future goals (Kram, 1983). The mentoring relationship that inexperienced teachers have with their advisors during the candidate teacher training process can contribute to the candidate teacher and the training process.

In Turkey, neither in national reports nor in regulations or strategy documents, the expertise that advisors should have and the roles they are expected to present as consultants or the behaviors within their scope are still not quantifiable. Also, much research is needed on advisor mentoring roles (AMR) in the mentoring process.

Aim

The purpose of the study is to determine the opinions of candidate and advisor teachers, working in secondary education schools affiliated with the Ministry of National Education, regarding the advisor mentoring roles (AMR) and role behaviors that are presented or are expected to be presented, in the mentoring relationship within the candidate teacher training process.

Methodology

Phenomenology design was used in the qualitative study where Cohen Mentoring Roles and role behaviors (Galbraith & Cohen, 1997; Sezgin, 2002) were taken as reference. The views of 12 candidates and 9 advisor teachers, determined with maximum diversity and criteria sampling, were subjected to descriptive analysis.

Findings

In the study, findings are presented in six categories within the scope of the theme 'advisor mentoring roles (AMR) in the mentoring relationship experienced in the process of candidate teacher training' and sub-categories showing the level of experience in the relevant category. Categories are 'interest-based mentoring role (IBMR)', 'knowledge-based mentoring role (KBMR)', 'facilitator mentoring role (FMR)', 'confrontation mentoring role (ConMR)', 'be model mentoring role (BMMR)' and 'vision support mentoring role (VSMR)'.

Conclusions

IBMR and KBMR behaviors were sufficiently or partially presented to candidate teachers. However, the mentoring role behaviors that candidates think were the least presented by their advisors in the mentoring relationship belong to the ConMR, FMR and BMMR. Both sides cared about the 'constructive criticism' behaviour, especially for the ConMR.

In IBMR the age difference, in BMMR the generation gap and the candidate's openness or closeness to learning were important determinants for the AMR and role behaviors.

Candidates and advisors have seen FMR behaviour as a supportive behaviour that will facilitate and accelerate the realization of instructional subjects. The behaviour that candidates want to see and model as a priority within the scope of BMMR from their advisors is the ability to communicate effectively with the teachers and students.

The findings are the first findings based on the opinions of both sides on AMR and role behaviour. The study will also contribute to the development of national and international literature on AMR and role behaviors, development of advisor competencies, increasing the qualifications of candidate teacher training programs, and of course, candidate teachers.

Discussion

According to the findings of the study, the presented AMR and role behaviors show differences and similarities with the CMR and other mentoring roles in the literature. Some of IBMR and KBMR behaviors are compatible with Koç's (2012) 'academic supportive mentor teacher' and İbrahimioğlu's (2008) 'interest-based role' behaviors. FMR behaviors are quite different from CMR behaviors. The importance of 'being open to criticism' that emphasize in ConMR coincides with the findings of Duban and Yelken (2010). BMMR behaviors are consistent with CMR behaviors and the 'role model' behaviors of Aguilar-Goxiola (1984). VSMR behaviors are largely compatible with CMR behaviors, partially and with Aguilar-Goxiola's (1984) 'emotional support and active encouragement role' behaviors. The importance of age and generation difference emphasized in DMR coincides with İbrahimioğlu (2008), Richardson (2011).

Suggestions

To establish an 'applied certified (advisor) mentoring training program' to concretize the AMR, and to investigate the effect of cultural differences on the display of AMR with comparative studies to be carried out in other country samples are among the suggestions of the study.

Lise Fizik Öğretmeni ile Yürütülen Grup Mentorluk Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri*

Group Mentoring with High School Physics Teacher and Its Effects on Students' Academic Achievements

Ayşegül SAĞLAM ARSLAN¹, Alpaslan ŞAHİNOĞLU²

¹Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fizik Eğitimi A.B.D.
asaglam-arslan@trabzon.edu.tr

²Trabzon Bahçeşehir Koleji. alpaslansahinoglu@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 04.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 22.03.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimi için tasarlanan ve uygulanan mentorluk desteğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Öğretimsel mühendislik yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada öğrencilerin akademik başarılarının değişimini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan iki akademik başarı testi (ABT1 ve ABT2) geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Mentorluk desteği öncesinde uygulanan ABT1 ve mentorluk desteği sonrasında uygulanan ABT2'de yer alan sorular fizik dersi öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak geliştirilmiş ve Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Katılımcı öğretmenin sınıfında öğrenim gören toplam 34 dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanan başarı testlerinden elde edilen veriler, anlama seviyelerine göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular grup ve birey bazında karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenin mesleki gelişimini hedefleyen mentorluk desteğinin öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mentorluk uygulamaları, Akademik başarı, Öğretmen eğitimi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of mentoring support designed and implemented for the professional development of teachers on students' academic achievement. This study was carried out using the instructional engineering method and within the scope of the study two

* **Alıntılama:** Sağlam Arslan A. ve Şahinoğlu, A.(2021). Lise fizik öğretmeni ile yürütülen grup mentorluk uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 347-378.

academic achievement tests (ABT1 and ABT2)- consisting of open-ended questions- were developed. ABT1 (applied before the mentoring support) and ABT2 (applied after the mentoring support) were developed in accordance with the curriculum and classified according to Bloom's taxonomy. The data obtained from the achievement tests were applied to a total of 34 students (9th grade), analyzed according to level of understanding developed by Abraham et al. (1994) and the analyses were evaluated by comparing on a group and individual basis. As a result of the analysis, it was determined that the mentoring support aimed to the professional development of the teacher positively affected the academic success of the students.

Keywords: Mentoring, Academic success, Teacher education

GİRİŞ

Eğitim sisteminin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimleri kadar hizmet içindeki eğitimleri de nitelikli öğretmen profillerinin oluşmasında önem taşımaktadır. Alan ve mesleki bilgilerini sürekli geliştirmek amacıyla farklı yolları kullanma zorunluluğunun bilincinde olan öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerin de nitelikli olacağı yönünde ortak bir kabulün var olduğu bilinmektedir (Adıgüzel, 2008; Aksoy, 2013; Gönen ve Kocakaya, 2006). Öğretim programları, öğretmenlerin eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri sınıf içinde uygulamalarına yardımcı olmakta ve bir derse ait konuların nasıl öğretilmesi gerektiği hususunda destek vermektedir (Alsubaie, 2016; Demirel, 2012; Koyuncu, 2014; Remillard, 2005; Vanderlinde ve Braak, 2011). Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesinde öğretmenlerin, öğretim programları ile ilgili gerekli bilgilere sahip olmalarının ve öğretim programını benimsemelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Aktaş-Cansız, 2013; Gömleksiz ve Kan, 2007; Karacaoğlu ve Acar, 2010). Sürekli gelişim ve/veya değişim içerisinde olan öğretim programları, çağın gereklilikleri doğrultusunda öğretmenlerin farklı alanlardaki gelişimini de zorunlu kılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi içerisinde bilimsel içerik, alan öğretim bilgisi, genel kültür gibi alanlarda kendilerini yenilemeleri öğrencilerin akademik başarısını arttırmanın yanında öğrencilerin bilime yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Çiğdemoğlu, Tekeli ve Köseoğlu, 2019). Belirli bir eğitim seviyesinin sonunda, akademik başarının iyileştirilmesinde ve öğrenci motivasyonunun

arttırılmasında öğretmenin çeşitli sınıf içi etkinliklere yer vermesi, öğrenci farklılıklarını göz önüne alması, vb. etkenler belirlenen hedeflere ulaşılmasında kolaylık sağlamaktadır (Bayraktar, 2015). Diğer yandan bilindiği üzere yeni nesil öğrenme kuramları, öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli yaklaşımlara göre düzenlenmesini gerektirmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyen öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik faaliyetler sergilemekte ve yeniliklere açık bir şekilde yüksek motivasyonla mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirmektedirler (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018). Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını yukarılara çekmede sınıf içerisinde öğretmenin öğrencilerle kurmuş olduğu iletişimin kalitesi de önem taşımaktadır (Başar vd., 2018). Öğrencilerle iletişimde demokratik bir sınıf ortamı ve iyimser kişilik özelliklerine sahip öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Sezer, 2018). Öğretmenlerin öğrencileri derse katmada yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen bir yapıda olması değil ayrıca bildiklerinden hangisini ne zaman uygulayabileceğine karar veren ve uygulayan, planlı, derse hazırlıklı gelen, farklı materyalleri kullanıp bu yöntemleri uygulayabilen bir mesleki donanıma sahip olması beklenmektedir (Şahin, 2011). Bu durum, öğretmenlerin mesleki profesyonel gelişmelerinin sürekliliğini gerekli kılmaktadır. Bilindiği üzere kendini yenileyen, geliştiren, yenilikçi öğretim yaklaşımlarına dayanan öğrenme ortamları tasarlayıp yürütebilen, ileri teknoloji araçlarını öğretime entegre edebilen özetle mesleki anlamda gelişmiş öğretmenlerin yetiştirilmesinde ülkemizde hizmet içi eğitim faaliyetlerinden faydalanılmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğinin araştırıldığı çalışmaların (örn. Erdem ve Şimşek, 2013; Parmaksız ve Kısakürek, 2013; Vural ve Ceylan, 2014; Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014; Akdemir, 2015; Kaya, 2017; Keleşoğlu ve Yiğit, 2017) sonuçları, öğretmen eğitiminde farklı arayışların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitimde lider kabul edilen bazı ülkelerde (örn. Singapur, ABD, İngiltere ve Japonya) öğretmen eğitiminde, mentorluk uygulamalarının işe koşulduğu bilinmektedir (Yirci ve Kocabaş, 2012). Öğretmen eğitiminde yakın geçmişte kullanılmaya başlanan mentorluk çalışmalarının temel hedefinin, katılımcıların öğrenmesini ve gelişimini sağlamak (Brockbank ve McGill, 2006) olduğu vurgulanmaktadır. Bu hedefle ilişkili

olarak mentorluk, Kay ve Hinds (2009) tarafından yönetim kademeleri ile birbirine bağlı olmayan iki varlıktan birinin (mentor) bir amaç doğrultusunda değişimler sağlamak amacıyla veya yeni bir duruma adapte etmek amacıyla diğer varlığı (menti) yönlendirmesine ve ona yardım etmesine dayalı bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Geçmiş çok eskilere dayanan ve bir rehberlik hizmeti olarak kabul gören mentorluğun farklı uygulama şekilleri bulunmakta olup (formal, informal, e-mentörlük, birebir, grup, akran, vb.) öğretmen eğitiminde daha çok grup mentorluğundan faydalanılmaktadır (Şahinoğlu, 2020). Birden fazla öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen grup mentorluğu, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarından faydalanmalarına olanak tanıdığından mentor desteğinin yanı sıra akran desteğini de içinde barındırmaktadır (Sağlam Arslan vd., 2016). Grup mentorluğunda mentilerin özelliklerinin birbirine yakın olması ya da aynı çalışma disiplinden geliyor olması bu mentorluk türü için önemli olarak görülmektedir (Kahraman, 2012; Zachary ve Fischler, 2009).

Eğitimde mentorluk, daha çok mesleğe yeni başlayan öğretmenler için tercih edilen bir uygulama gibi görünse bile hizmette olan öğretmenler için de gerekli olduğu ortaya konulmuştur (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000; Sezgin; Koşar ve Er, 2014; Sockett, 1993; Tomlinson, Hobson ve Malderez, 2010). Öğretmen eğitiminde İspanya, Japonya, İngiltere, ABD ve Singapur gibi ülkelerde işe koşulan mentorluk çalışmaları ülkemizde son yıllarda hizmet içi eğitimlere alternatif olarak uygulanmaya başlanmıştır (Sağlam Arslan, vd. 2016). Mentorluk uygulamalarında, öğretmenler kendi eksikliklerinin farkına varabildiğinden mevcut durumlarını daha iyi analiz ederek mesleki gelişimlerini olumlu şekilde gerçekleştirebildikleri ifade edilmektedir (Villar, De Vicente ve Allegre, 2005'den akt., Yirci ve Kocabaş, 2012, s. 119). Öğretmenlerin gelişimi için oluşturulan ve verimliliği son yıllarda birçok araştırmaya konu olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine alternatif olarak ortaya atılan mentorluk uygulamalarının öğretmen eğitiminde oldukça etkili ve yararlı olduğu yönünde sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir (Sağlam Arslan, vd. 2016). Diğer yandan, öğretmenlerle yürütülen mentorluk uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin tartışıldığı sınırlı sayıdaki çalışma (örn. Hobson

ve diğ., 2009; Hobson ve Malderez, 2013) bu uygulamaların öğretmenleri destekleme yoluyla öğrenci başarısını geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Mentorluk uygulamalarının öğretmen eğitiminde kullanılması ile öğretmenlere, pedagojik alan bilgisi konularında destek sağlanmakta ve bu şekilde öğrenci başarısı yukarılara çekilebilmektedir (Bakioğlu, 2015; Yirci ve Kocabaş, 2012). Öğretmenlere mentorluk desteğinin verilmesi ile öğrencilerin motivasyonunun arttığı, derslere karşı olan tutumlarında olumlu yönde değişim sağlandığı bilinmektedir (Çiğdemoğlu, Tekeli ve Köseoğlu, 2019).

Öğretmen niteliğini iyileştirme çalışmalarının temel amacının öğrenci başarısını geliştirmek olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin gelişimi üzerindeki olumlu etkileri ortaya konulmuş olan mentorluk uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin araştırılmasının önemi açıkça görülmektedir. Bu durum dikkate alınarak, bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimi için tasarlanan ve uygulanan mentorluk desteğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülen öğretimsel mühendislik araştırma modeli benimsenmiştir. Öğretimsel mühendislikte bir alanda belirlenen bir problem durumunu, daha kabul edilebilir hale getirmek ve iyileştirmek için değiştirilmesi gereken parametreler tespit edilir ve bu parametreler üzerinde oynanmak suretiyle mevcut durum iyileştirilmeye çalışılır (Artigue, 1988). Araştırmaların amaç ve sorularına bağlı olarak deneylerle sonuç elde etmek için işe koşulabilen öğretimsel mühendislik, eğitimle gelişimi sağlamak suretiyle kısa zamanda öğretmen eğitimi için olanaklar oluşturmak amacıyla da kullanılmaktadır (Godino vd., 2013). Deneysel çalışmalardan farklı olarak bu modelde uygulama süreçlerinde karşılaşılan aksaklıkların belirlenmesi ve giderilmesi için araştırmacı ortama gözlemci olarak katılır ve nitelikli sonuç alabilmek amacıyla ortamın eksikliklerinin giderilmesi konularında sorumluluk

alır (Brousseau, 1999; Kurnaz, 2011). Buna göre bu araştırma modelinde araştırmacı, öğrenme ortamına müdahale etme hakkına sahiptir daha açık bir ifadeyle araştırmacı, uygulama sürecinde ortaya çıkan öğretim pratiklerden yararlanarak öğrenme ortamını yeniden yapılandırıp eksiklikleri giderebilmektedir (Kurnaz ve Sağlam Arslan, 2011). Eğitim araştırmalarında niteliği artırma çalışmaları kapsamında geliştirilen yeni yaklaşımların etkililiğinin test edilmesinde öğretimsel mühendislik önemli bir yer tutmaktadır (Gonzalez-Martin, Bloch, Durand-Guerrier ve Maschietto, 2014). Bu bağlamda çalışma kapsamında kullanılan mentorluk modelinin uygulanması sürecinde öğretimsel mühendislik yönteminin özellikleri gereğince süreç takip altında tutulmuş, gerekli durumlarda müdahale edilerek dinamik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğretmen pratiklerinin geliştirilmesi yoluyla öğrencilerin akademik başarı değişimi, yine benimsenen araştırma modelinin özellikleri çerçevesinde, grup içi içsel değerlendirme yaklaşımı ile belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, mentorluk uygulamalarına gönüllü olarak katılım sağlamayı kabul eden bir fizik öğretmenin çalışma kapsamında gözlenen sınıfında öğrenim gören toplam 34 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Mentorluk uygulamalarına katılacak öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir; öğretmenlerin bilgisayar kullanabiliyor olmalarına, en az on yıllık deneyime sahip olmalarına ve çalışmalara katılmaya istekli (gönüllü) olmalarına dikkat edilmiştir. Belirli bir deneyime sahip olan öğretmenlerin seçilmesinin nedeni; bu öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlara dayalı öğretim stratejilerini benimseme olasılıklarının yeni atanan öğretmenlere oranla daha yüksek olması ve buna bağlı olarak da programı uygulamada birtakım güçlüklerle sahip olmaları (Yaşar, 2012; Aksu, 2014) ile ilişkilidir.

Çalışma Grubu Öğretmeninin Özellikleri

Çalışmaya gönüllü olarak katılan fizik öğretmeni (kod adı Mehmet) Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği bölümü mezunu olup 23 yıllık deneyime sahiptir. Katılımcı öğretmen daha önceden mesleki profesyonel gelişimini desteklemek amacıyla MEB

tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerine katılmış, herhangi bir proje deneyimi bulunmamakta ve mentorluk çalışmaları hakkında genel bilgilere sahiptir. Mentorluk uygulamaları öncesinde yürütülen ders gözlem notları ile öğretmenin kendisini tanımlarken kullandığı ifadelerden sınıf içinde otoriter yapıya sahip olduğu ve derslerini öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımlara dayalı olarak yürüttüğü belirlenmiştir.

Mentorluk Sürecinin Yürütülmesi ve Katılımcı Öğretmendeki Gelişim-Objektif gözlemler

- I. Çalışma kapsamında üç aşamadan (hazırlık, uygulama ve değerlendirme) oluşan mentorluk uygulaması yürütülmüştür. 2015-2016 öğretim yılında ihtiyaç analizi ile başlayan hazırlık çalışmaları, sonraki iki dönemde mentorluk seanslarının yürütülmesi (uygulama aşaması) ile devam etmiş ve uygulama sürecini takip eden bir sonraki dönemde de değerlendirme çalışmaları ile sonuçlandırılmıştır. Bu çalışmada yer alan Mehmet öğretmenin toplam 32 dersi gözlenmiş ve ders gözlemlerinin transkriptleri gözlemi gerçekleştiren gözlemci tarafından yapılarak yazılı hale getirilmiştir. Grup mentorluk uygulamaları kapsamında sekiz hafta boyunca haftalık 3-4 saat süren mentorluk seansları gerçekleştirilmiş ve bu seanslarda mentor eşliğinde öğretmenleri destekleyici uygulamalara yer verilmiştir; (i) *etkileşimli mini seminerler*: öğretmenlerin (mentilerin) ortak gereksinimlerini (bireysel farklılıklar nedir, bilimsel tartışma nasıl gerçekleştirilir, aktif öğrenci kimdir, vb.) konu alan ve mentor ve menti tartışmaları ile zenginleştirilmiş kısa seminerler, (ii) *derslerin tasarlanması/planlanması*: öğretmenlerin yürütülecekleri derslerin mentor desteği ile tasarlanması (materyal, etkinlik, vb. hazırlanması) ve planlanması (iii) *uygulamaların tartışılması ve değerlendirilmesi*: bir önceki haftada yürütülen derslerde gerçekleştirilen uygulamaların (mentor rehberliğinde) ders gözlem notları çerçevesinde tartışılması ve uygulamalardaki aksaklıkların tespit edilmesi ve giderilmesi yönünde önerilerin geliştirilmesi, (iv) *Gerekli*

durumlarda derslerin tekrar tasarlanması: bir önceki aşamada belirlenen aksaklıkların giderilmesi amacıyla ders materyal ve planlarının revize edilmesi. Mentorluk uygulamalarının katılımcı öğretmenin sınıf içi pratikleri üzerindeki etkileri, mentorluk öncesinde (4 hafta) ve mentorluk esnasında (8 hafta) ve mentorluk sonrasında (4 hafta) yürütülen ders içi yapılandırılmamış gözlemlerin belirlenen kodlar çerçevesinde karşılaştırmalı analizleri ile ortaya konulmuştur.

- II. Mentorluk modelinin ilk aşaması olan **hazırlık** aşamasında katılımcı öğretmenin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla dört hafta ortama müdahale edilmeden ders gözlemi yapılmış ve öğretmenin ihtiyaçları belirlenmiştir. Yapılan ihtiyaç analizlerinde Mehmet öğretmenin özellikle; dikkat çekme ve güdüleme, derste bilimsel tartışma yaptırma, konu veya kavramları ilişkilendirme, günlük hayattan örnek verme, materyal ve etkinlik geliştirip uygulama, öğrenciler arasında iş birliği sağlama ve ders içi/sonu değerlendirme faaliyetlerinden faydalanma konularında eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyaç analizi bilgileri, Mehmet öğretmenle; ders gözlem kayıtlarından da faydalanılarak paylaşılmıştır; mesleki ihtiyaçlarının varlığını kabul eden Mehmet öğretmen mentorluk sürecine katılma konusunda istekli olmuştur.
- III. Mentorluk modelinin ikinci aşaması olan **gerçekleştirme** aşamasında Mehmet öğretmen grup mentorluk (toplam üç öğretmen) uygulamalarına katılmıştır. Bu uygulamalarda Mehmet öğretmenin sınıf içi öğretim pratiklerindeki eksikliklerinin giderilmesi yönünde çalışmalar gerçekleştirmek amacıyla mentorluk desteği sunulmuştur. Öğretmenin sınıf içi pratiklerinin analizlerine göre, yürütülen mentorluk sürecinin sonunda Mehmet öğretmenin sekiz haftalık gelişimsel analizinden; dikkat çekme ve güdüleme, konu veya kavramları ilişkilendirme, günlük hayattan örnek verme, materyal destekli etkinlik kullanma ve öğrenciler arasında işbirliği sağlama konularında önemli oranda gelişim sağladığı ancak derste bilimsel tartışma yaptırma ve ders içi/sonu değerlendirme faaliyetlerini kullanma konularında daha az gelişim

gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca uygulamalar süresince Mehmet öğretmenin mentorluk seanslarına aktif olarak katıldığı ve deneyimlerini paylaştığı gözlenmiştir. Sahip olduğu deneyimleri mentorluk çalışmaları ile birleştirilen Mehmet öğretmenin derslerinde materyal destekli uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verdiği ve uzun süreli bir deneyime sahip olmasına rağmen, mentorluk uygulamaları sürecinde, derse gelmeden önce birtakım hazırlıklar (konu ile ilgili video, çalışma yaprağı, deneyler, simülasyonlar vb. gibi) yaptığı saptanmıştır.

- IV. Mehmet öğretmende meydana gelen gelişimin sürekliliğini belirleyebilmek amacıyla mentorluk modelinin üçüncü aşamasında dört hafta ortama müdahale edilmeden ders gözlemleri yapılmıştır. Mentorluk sonrası ders gözlem analizleri sonucunda Mehmet öğretmenin önemli oranda gelişim gösterdiği belirlenen ders içi faaliyetlerinde bazı gerilemeler olmasına rağmen sürekliliğini koruduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Mehmet öğretmenin, belirgin nitelikte gelişimin sağlayamadığı faaliyetleri neredeyse tamamen terk ettiği tespit edilmiştir.
- V. Mehmet öğretmenin, mentorluk uygulamaları doğasına uygun davranarak mentorluk sürecinde ve sonrasında mentorle işbirliği içerisinde olduğu, paylaşımlarda bulunduğu, deneyimlerini ve karşılaştığı sorunları aktardığı, ayrıca kendini eksik gördüğü ya da endişe duyduğu konuları mentorle paylaştığı gözlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Mehmet öğretmenin katıldığı mentorluk uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla çalışma kapsamında, akademik başarı testleri geliştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde, özellikle deneysel çalışmalarda alışlagelen aynı konu ile ilgili tasarlanan ön-son test ilkelerinden farklı olarak, didaktiksel mühendisliğin doğasına uygun ön-son test uygulamasına yer verilmiştir. Buna göre; öğrencilerin katılımcı öğretmenin mentorluk uygulamaları öncesinde ele aldığı konularla ilişkili test ABT1, mentorluk uygulamaları süresince ele

aldığı konularla ilgili test ABT2 olarak tasarlanmıştır. Bu makale çalışmasının bir bölümünü oluşturduğu proje kapsamında, uygulamaya konulan mentorluk çalışmalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla; öğretmen gelişiminde kullanılan mentorluk uygulamalarının öğretim konusunda bağımsız olarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceği (Villar, De Vicente ve Allegre, 2005'den akt., Yirci ve Kocabaş, 2012, s. 119) tezine dayanılarak içsel değerlendirme sürecine başvurulmuştur. Bu tür değerlendirmelerde çalışılan grubun performansının süreç içerisindeki değişiminin ölçülmesi hedeflenmektedir (Artigue, 1994; Arslan ve Sağlam Arslan, 2016). Öğretimsel mühendislikte çalışma grubuna ön testin uygulanıp uygulanmaması tamamıyla araştırmacıya bağlı olup araştırmacı, araştırmanın amacı doğrultusunda başarı ölçütlerini de düzenleyebilmektedir (Arslan ve Sağlam-Arslan, 2016). Bu çalışmada da benimsenen öğretimsel mühendislik yönteminin doğasına uygun olarak grubun kendi içinde değerlendirilmesi (içsel değerlendirme) yaklaşımı benimsenmiş ve başarı ölçütü olarak Bloom'un öne sürdüğü öğrenme basamakları dikkate alınmıştır. Buna göre içsel değerlendirme sürecinde öğrencilerin aynı konu ile ilgili aynı veya benzer sorulara verdikleri cevaplardaki değişim yerine Bloom'un öğrenme basamakları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplardaki değişim incelemeye alınmıştır.

Mehmet öğretmenin çalışma kapsamında gözlemlenen 9. sınıf seviyesinde uygulanmak üzere iki tip başarı testi öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak katılımcı öğretmenle iş birliği içerisinde geliştirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Diğer yandan akademik başarı testlerinde yer alan sorular, revize edilmiş ve dilimize uyarlanmış Bloom Taksonomisine (Bümen, 2006; Birgin, 2016) göre sınıflandırmış ve alanında uzman iki akademisyen tarafından kontrol edilerek bu sınıflandırmaların son şekli verilmiştir. Bu testlerle ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

- ABT1'de Fizik Bilimine Giriş ile Madde ve Özellikleri ünitelerini içeren on soru bulunmaktadır. Bu soruların Bloom taksonomisi bilişsel öğrenme basamaklarına göre sınıflaması Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. ABT 1 Sorularının Bilişsel Öğrenme Alanı Basamaklarına Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu					
Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Soru 1	-	-	-	-	-
Soru 5	-	-	-	-	-
Soru 6	Soru 2 Soru 3 Soru 4 Soru 7	-	Soru 10	-	-
-	-	Soru 8 Soru 9	-	-	-

- ABT 2’de Madde ve Özellikleri ile Kuvvet ve Hareket üniteleri içeren on açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu soruların Bloom taksonomisi bilişsel öğrenme basamaklarına göre sınıflaması Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. ABT 2 Sorularının Bilişsel Öğrenme Basamaklarına Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu					
Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Soru 1	Soru 7	-	-	-	-
Soru 2	Soru 8	-	-	-	-
-	-	Soru 9	Soru 3 Soru 4 Soru 5 Soru 6	-	-
-	-	Soru 10	-	-	-

Başarı testlerinde yer alan sorulara verilen cevapların analizi yapılırken Abraham, Williamson ve Westbrook (1994) tarafından geliştirilen ve bilişsel düzeydeki açık uçlu sorulara verilen cevapların analizinde sıklıkla kullanılan anlama seviyelerinden yararlanılmıştır. Buna göre;

[0]: Cevapsız, sorunun tekrar yazılması, ilgisiz cevap

[1]: Bilimsel olmayan cevaplar,

[2]: Kısa cevaplar, kısmi bilimsel bilgi içeren cevaplar, sadece örnek verme

[3]: Eksik öğeler içeren bilimsel bilgilerle uyumlu cevaplar,

[4]: Bilimsel bilgilerle uyumlu cevaplar.

Katılımcı öğrencilerin ABT1 ve ABT2’de yer alan sorulara verdikleri cevaplar anlama seviyelerine göre analiz edildikten sonra akademik başarıdaki değişimin belirlenmesinde çift yönlü bir yol takip edilmiştir: (i) **Grup başarısının (ön-son başarı testi) karşılaştırılması** amacıyla Bloom’un bilişsel öğrenme basamakları dikkate alınarak akademik ortalamalar -seviyelerden elde edilen puanlar dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu bağlamda; grup akademik ortalama hesaplamalarında benimsenen genel ortalama ile birlikte her bir bilişsel öğrenme basamağı için ayrı ayrı aritmetik ortalama belirlenerek gelişim yorumlanmıştır. (ii) **Bireysel başarının** karşılaştırılması amacıyla çalışmaya katılan her bir öğrencinin ABT1 ve ABT2’den aldıkları puanlar öğrenci bazında karşılaştırılmış ve gelişim görülen, stabil olan ve gerileme görülen öğrenci kategorileri oluşturulmuştur. Bu şekilde grup başarı değerlendirilmesinde detaylı bir şekilde görülemeyen öğrencilerin bireysel gelişimlerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının araştırmaya uygunluğunun belirlenmesi için içerik temelli hakem görüşünün benimsendiği uzman değerlendirmesine başvurulmuş ve fizik eğitimi alanında dört uzmandan görüş alınmıştır. İçerik temelli hakem görüşü, testin biçimi, testteki sorular, soruların puanlanması ile ilgili olduğundan (Orhan, 2014) bu çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının uzman görüşleri çerçevesinde sonuçlandırılmasına olanak sağlamıştır. Bu bağlamda ABT1 ve ABT2’de yer alan açık uçlu soruların nitelikleri, amaca uygunluğu, açıklığı, anlaşılabilirliği, öğrenci seviyesine ve öğretim programının kazanımlarına uygunluğu test edilmiştir. Ayrıca ABT1 ve ABT2’de yer alan açık uçlu sorulara verilen öğrenci cevaplarının puanlamasında puanlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı hesaplanmış (>0.70) ve puanlayıcılar arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışmaya ait verilerin toplanması, verilerin analizi ve çalışmanın raporlaştırılması esnasında hem araştırma etiğine hem de yayın etiğine dikkat edilmiştir. Ayrıca bu çalışma TUBİTAK tarafından desteklenen 214K043 kodlu proje kapsamında 2015-2017 yılları arasında yürütülmüş olup çalışmaya ait etik izinler Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından 82554930/400-572 sayılı etik beyan belgesi ve Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 82438636/604/1297899 sayılı izin belgeleri alınarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Grup Akademik Başarısının Karşılaştırılması

Tablo 3'te Mehmet öğretmenin öğrencilerinin ABT 1 ve ABT 2'den aldıkları genel ortalama puanları ile hatırlama, anlama, uygulama, çözümlleme ve değerlendirme boyutlarından aldıkları ortalama puanlar yer almaktadır.

Tablo 3. Başarı Testlerinden Elde Edilen Ortalama Puanlar

Bilişsel Süreç Boyutu	ABT 1 (Ort.)	ABT 2 (Ort.)	Değişim
Hatırlama	3.17	3.69	0.52
Anlama	2.76	3.13	0.37
Uygulama	2.75	3.01	0.26
Çözümlleme	3.00	3.29	0.29
Genel Ortalama	2.92	3.22	0.30

Tablo 3, öğrencilerin ABT 1'deki genel ortalamasının 2.92, ABT 2'deki ortalamasının ise 3.22 olduğunu göstermektedir. Soruların bilişsel süreç boyutlarındaki sınıflamalarında öğrenciler, hatırlama boyutunda ABT1'den 3.17 puan almışken ABT2'den 3.69 puan almışlardır; anlama boyutundaki sorulardan aldıkları ortalama puanlar ABT1'de 2.76, ABT2'de 3.13 puandır. Uygulama boyutunda öğrenciler ABT1'den ortalama olarak 2.75

puan almışken, ABT2'de 3.01 puan almışlardır. Çözümleme boyutunda ise ABT1'den alınan ortalama puan 3.0 iken ABT2'den alınan ortalama puan 3.29'dur.

Hatırlama Basamağındaki Sorulara Verilen Cevapların Karşılaştırılması

Mehmet öğretmenin öğrencilerinin ABT1 ve ABT2'de yer alan hatırlama basamağındaki sorulara verdikleri cevapların anlama seviyelerine göre dağılımı Tablo 4'te özetlenmiştir. ABT1'de 1., 5. ve 6. sorular hatırlama basamağında yer alırken ABT2'de 1. ve 2. sorular hatırlama basamağında yer almaktadır.

Anlama Seviyeleri	ABT 1			ABT 2	
	Soru 1	Soru 5	Soru 6	Soru 1	Soru 2
[0]	-	-	-	-	-
[1]	-	-	1	-	-
[2]	5	1	12	1	4
[3]	23	3	13	2	11
[4]	6	30	8	31	19

Tablo 4. Öğrencilerin Hatırlama Basamağında Yer Alan Sorulara Verdikleri Cevapların Seviyelere Göre Dağılımı

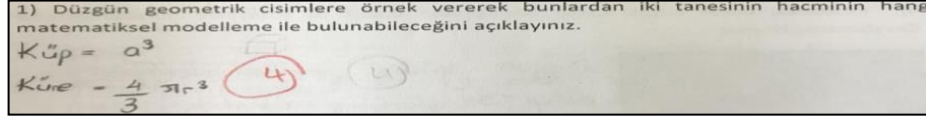
Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin ABT1'in 1. sorusuna verdikleri cevapların anlama seviyesi [3], 5. soruda anlama seviyesi [4]'te yoğunlaştığı ve 6. soruya verilen cevapların ise [2], [3] ve [4] seviyelerine dağıldığı görülmektedir. ABT 2'de ise 1. soruda öğrenciler daha çok anlama seviyesi [4] düzeyinde cevaplar verirken 2. soruda [3] ve [4] seviyelerinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Tablo 4'e bakıldığında hatırlama basamağı için ABT1'de yer alan sorulara verilen cevaplardan farklı olarak ABT2'deki sorulara verilen cevapların [4]. seviyede (bilimsel bilgilerle uyumlu) yığıldığı görülmektedir. ABT1 ve ABT2'deki cevapların değişimi, aşağıda öğrenci cevap alıntılarını ile örneklendirilmiştir:

Ö1 kodlu öğrencinin hatırlama basamağı ile ilgili ABT1 ve ABT2'nin ilk sorularına verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

1) Fizik nedir? Fizik günlük yaşamımızda nerelerde karşımıza çıkmaktadır? Örnek veriniz.
Fizik madde ve enerji arasındaki ilişkiyi inceleyen uygulamalı bilim dalıdır.
Kuyumculukta fizikten yararlanırız.

Şekil 1. Ö1 Kodlu Öğrencinin ABT 1'in 1. Sorusuna Verdiği Cevap

Ö1 kodlu öğrencinin ABT1'in 1. sorusuna verdiği cevap [3] seviyesindeki cevapları,



ABT2'nin 1. sorusuna verdiği cevap ise [4] seviyesindeki cevapları örneklemektedir.

Şekil 2. Ö1 Kodlu Öğrencinin ABT2'nin 1. Sorusuna Verdiği Cevap

Anlama Basamağındaki Sorulara Verilen Cevapların Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenin öğrencilerinin ABT1 ve ABT2'nin anlama basamağındaki sorularına verdikleri cevapların anlama seviyelerine göre dağılımı ve seviyelerin değişimi aşağıda özetlenmiştir (Tablo 5). ABT1'in 2., 3., 4. ve 7. soruları anlama basamağında yer alırken ABT2'nin 7. ve 8. soruları anlama basamağında yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Anlama Basamağında Yer Alan Sorulara Verdikleri Cevapların Anlama Seviyelerine Göre Dağılımı

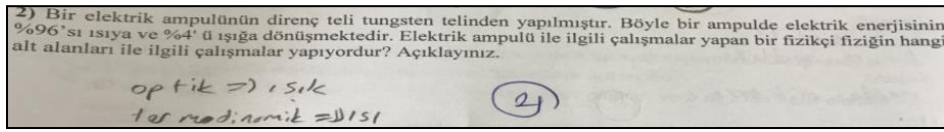
Anlama Seviyeleri	ABT 1				ABT 2	
	Soru 2	Soru 3	Soru 4	Soru 7	Soru 7	Soru 8
[0]	-	2	-	-	-	-
[1]	1	7	3	-	-	-
[2]	4	19	18	1	2	14
[3]	23	5	9	17	13	11
[4]	6	1	4	16	19	9

Öğrencilerin anlama basamağındaki sorulara verdikleri cevapların anlama seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 5), ABT1'in 2. sorusuna verdikleri cevapların yoğunluklu olarak anlama seviyesi [3], 3. sorusuna verdikleri cevapların daha çok anlama seviyesi [1] ve [2], 4. sorusuna verdikleri cevapların daha çok anlama seviyesi [2] ve [3], 7. sorusuna verdikleri cevapların da [3] ve [4]. anlama seviyelerinde olduğu saptanmıştır. ABT2'de ise öğrencilerin 7. soruya verdikleri cevapların [3]. ve [4]. seviyede yığıldığı, 8. soruya verdikleri cevapların ise birbirine yakın oranlarla [2], [3] ve [4]. anlama seviyelerine dağıldığı tespit edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde ABT1'de yer alan sorulara [0], [1] ve [2] seviyesinde öğrenci cevaplarına rastlandığı, ABT2'de ise [0] ve [1] seviyesinde cevap bulunmadığı ve öğrenci cevaplarının [3]. ve [4].

seviyelere doğru kaydığı tespit edilmiştir. Anlama basamağına verilen cevapların niteliklerindeki değişim aşağıda bazı öğrenci cevapları ile örneklendirilmiştir:

Ö20 koldu öğrencinin ABT1'in anlama basamağına ilişkin sorulardan 2. soruya verdiği cevap (anlama seviye [2]) ve ABT2'nin yine anlama basamağındaki 7. soruya verdiği cevap (anlama seviyesi [4]) aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3. Ö20 Kodlu Öğrencinin ABT1'in 2. Sorusuna Verdiği Cevap



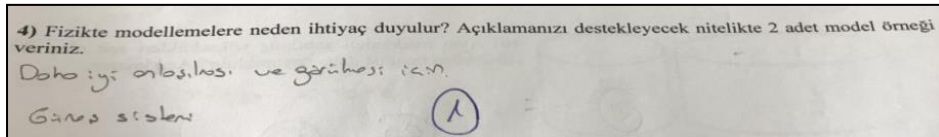
Şekil 4. Ö20 Kodlu Öğrencinin ABT2'nin 7. Sorusuna Verdiği Cevap

7) Aşağıda verilen hareket örneklerinin türlerini tabloda işaretleyerek gösteriniz.

Hareket Örneği	Öteleme	Dönme	Titreşme
1) Düz bir tren rayındaki trenin hareketi	<input checked="" type="checkbox"/>		
2) Düşey doğrultuda bir yaya bağlı kütenin hareketi	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
3) Ventilator pervanesinin hareketi		<input checked="" type="checkbox"/>	
4) Saz telinin hareketi			<input checked="" type="checkbox"/>
5) Yel değirmeni kanatlarının hareketi		<input checked="" type="checkbox"/>	
6) Ağaçtaki elmanın yere düşmesi	<input checked="" type="checkbox"/>		
7) Saatin akrep ve yelkovanının hareketi		<input checked="" type="checkbox"/>	

Ö32 kodlu öğrencinin ABT1'in 4. sorusuna (anlama seviyesi [1] kategorisinde) ve ABT2'nin 7. sorusuna (anlama seviyesi [3] kategorisinde) verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır:

Şekil 5. Ö32 Kodlu Öğrencinin ABT1'in 4. Sorusuna Verdiği Cevap



Şekil 6. Ö32 Kodlu Öğrencinin ABT 2'in 7. Sorusuna Verdiği Cevap*Uygulama Basamağındaki Sorulara Verilen Cevapların Karşılaştırılması*

7) Aşağıda verilen hareket örneklerinin türlerini tabloda işaretleyerek gösteriniz.

Hareket Örneği	Öteleme	Dönme	Titreşme
1) Düz bir tren rayındaki trenin hareketi	✓		
2) Düşey doğrultuda bir yaya bağlı kütlelin hareketi			✓
3) Vantilatör pervanesinin hareketi		✓	
4) Saz telinin hareketi			✓
5) Yel değirmeni kanatlarının hareketi		✓	
6) Ağaçtaki elmanın yere düşmesi	✓		
7) Saatin akrep ve yelkovanının hareketi		✓	

Mehmet öğretmenin öğrencilerinin ABT1 ve ABT2'nin uygulama basamağındaki sorularına verdikleri cevapların anlama seviyelerine göre dağılımı Tablo 6 ile özetlenmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Uygulama Basamağında Yer Alan Sorulara Verdikleri Cevapların Anlama Seviyelerine Göre Dağılımı

Anlama Seviyeleri	ABT 1		ABT 2	
	Soru 8	Soru 9	Soru 9	Soru 10
[0]	1	1	1	-
[1]	1	4	4	-
[2]	5	3	24	2
[3]	19	26	3	3
[4]	8	-	2	29

Öğrencilerin uygulama basamağındaki sorulara verdikleri cevapların anlama seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 6), ABT1'de yer alan sorulara verilen cevapların daha çok anlama seviye [3] kategorisinde yer aldığı görülmektedir. ABT1'in 8. sorusuna verilen cevapların daha çok anlama seviyesi [3] düzeyinde olduğu diğer cevapların ise sırasıyla [4], [2], [1] ve [0] seviyelerinde dağıldığı görülmektedir. ABT1'in 9. sorusuna verilen cevapların da yine özellikle anlama seviyesi [3] kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin ABT2'nin 9. sorusuna verdikleri cevapların yoğunluklu olarak anlama seviyesi [2] düzeyinde olduğu, 10. sorusuna verdikleri cevapların da anlama seviyesi [4] düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bazı öğrencilerin uygulama basamağında yer alan sorulara verdikleri cevaplar aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö23 kodlu öğrencinin ABT1'in 8. sorusuna verdiği cevap [2] seviyesinde sınıflandırılmış, ABT2'nin 10. sorusuna verdiği cevap [4] seviyesinde sınıflandırılmıştır.

Şekil 7. Ö23 Kodlu Öğrencinin ABT1'in 8. Sorusuna Verdiği Cevap

8) Bir öğrenci silgisinin kütleini ölçmek istiyor. Ölçme işlemini yaparken terazinin bir kefesine silgiyi koyduktan sonra diğer kefesine ise sırasıyla 20g, 10 cg ve 2 mg koyarak terazinin dengeye gelmesini sağlıyor. Buna göre öğrencinin silgisi kaç kg'dır?

Ton	t	1 000 kg
Kentel	q	100 kg
Kilogram	kg	1 kg
Hektogram	hg	0,1 kg
Dekagram	dag	0,01 kg
Gram	g	0,001 kg
Desigram	dg	0,0001 kg
Santigram	cg	0,00001 kg
Miligram	mg	0,000001 kg

0,020
0,00010
0,000002
+
0,020102

2 2

Şekil 8. Ö23 Kodlu Öğrencinin ABT2'nin 10. Sorusuna Verdiği Cevap

10) Kütüphaneye gitmek için aynı anda evden çıkan iki kardeşten Ali önce markete daha sonra kütüphaneye gitmiştir. Ali'nin kütüphaneye ulaşma süresi 25 dk'dır. Doğrudan kütüphaneye giden Murat ise 20 dk da kütüphaneye ulaşmıştır.

a) Bu iki kardeşin yer değiştirmelerini ve aldıkları yolları bulunuz.

İki kardeşin yer değişimi: 600 m' dir.
Murat 600 m yol aldı. Ali 900 m yol aldı.

b) Bu iki kardeşin hızını ve süratini hesaplayıp birbirleri ile karşılaştırınız.

Ali: $\frac{900}{25} = 36 \text{ m/dk}$ / sürat / Ali: $\frac{600}{25} = 24 \text{ m/dk}$ / hız / Murat: $\frac{600}{20} = 30 \text{ m/dk}$ / sürat / Murat: $\frac{600}{20} = 30$

Çözümleme Basamağındaki Sorulara Verilen Cevapların Karşılaştırılması

Katılımcı öğrencilerinin ABT1 ve ABT2'nin çözümlene basamağındaki sorulara verdikleri cevapların anlama seviyelerine göre dağılımı ve seviyelerin değişimi Tablo 7 ile özetlenmiştir. ABT1'in 10. sorusu ABT2'nin 3., 4., 5., ve 6. soruları çözümlene basamağında yer almaktadır.

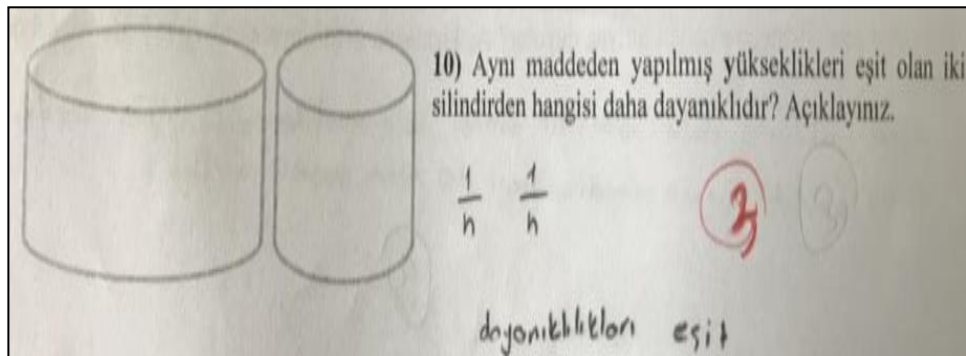
Tablo 7. Öğrencilerin Çözümlene Basamağında Yer Alan Sorulara Verdikleri Cevapların Anlama Seviyelerine Göre Dağılımı

Anlama Seviyeleri	ABT 1		ABT 2		
	Soru 10	Soru 3	Soru 4	Soru 5	Soru 6
[0]	-	-	-	-	-
[1]	4	-	3	2	1
[2]	2	2	2	0	9
[3]	20	20	15	9	15
[4]	8	12	14	23	9

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin ABT1'de yer alan 10. soruya verdikleri cevapların anlama seviyesi [3] düzeyinde yoğunlaştığı diğer cevapların ise sırasıyla anlama seviyesi [4], [1] ve [2]'de dağıldığı görülmektedir. ABT2'de ise öğrencilerin [3]. ve [4]. sorulara verdikleri cevapların anlama seviyesi [3] ve [4] düzeyinde, 5. soruya verdikleri cevapların yine anlama seviyesi [4]'te yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin ABT2'nin 6. sorusuna verdikleri cevapların daha çok anlama seviyesi [3] düzeyinde olduğu diğer cevapların ise [2]. ve [4]. anlama seviyelerinde dağıldığı tespit edilmiştir. ABT2'de çözümlene basamağında dört sorunun olduğu ve artan soru sayısına rağmen öğrencilerin verdikleri cevapların yine anlama seviyesi [3] ve [4] seviyelerinde toplandığı tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin çözümlene basamağındaki sorulara verdikleri cevapların değişimi aşağıda sunulmuştur.

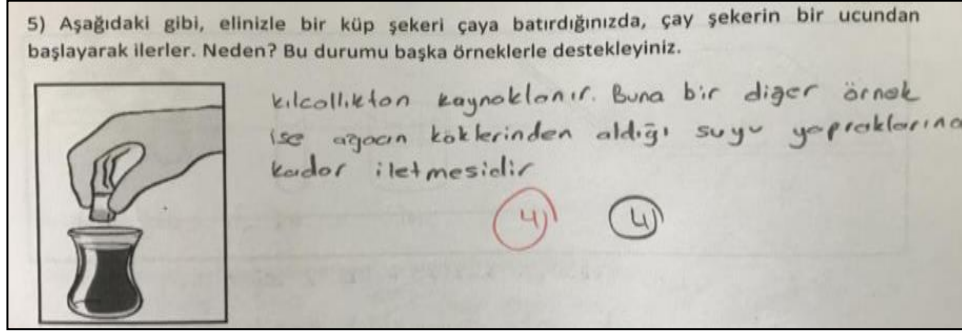
Ö5 kodlu öğrencinin ABT1'in 10. sorusuna vermiş olduğu cevap aşağıdaki gibi olup öğrencinin cevabı [3]. seviyede sınıflandırılmıştır.

Şekil 9. Ö5 Kodlu Öğrencinin ABT1'in 10. Sorusuna Verdiği Cevap



Aynı öğrenci ABT 2'nin 5. sorusuna [4]. seviyede bilimsel nitelikte sınıflandırılan cevabı aşağıda yer almaktadır.

Şekil 10. Ö5 Kodlu Öğrencinin ABT2'nin 5. Sorusuna Verdiği Cevap



Öğrencilerinin Akademik Başarı Puanlarının Değerlendirilmesi

Katılımcı öğretmenin öğrencilerinin ABT1 ve ABT 2'den aldıkları puanlar ile testlerde yer alan hatırlama, anlama, uygulama ve çözümlenme basamaklarındaki sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanlar öğrenci bazında Tablo 8'de verilmiştir.

Mehmet öğretmenin öğrencilerinin ABT1'den aldıkları puanların genel ortalaması 2.92 iken ABT2'den aldıkları puanların ortalaması 3.28'dir. Genel anlamda 28 öğrencinin (%82) ABT2 puanları ABT1 ile karşılaştırıldığında artış göstermişken altı öğrencinin (%18) ortalama puanının düşüş gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Akademik Başarı Testinden Aldıkları Ortalama Puanlar

Öğr.	ABT 1					ABT 2				
	H	A	U	Ç	Ort	H	A	U	Ç	Ort
Ö2	3	3	2.50	3	2.88	3.50	2.5	3	2.75	2.97
Ö3	3	2.75	3.50	3	3.06	4	3	4	3	3.50
Ö4	2.33	2.25	3.50	4	3.02	3.50	3	3	2.75	3.06
Ö5	3.67	3.50	3	3	3.29	4	2	3.50	4	3.37
Ö6	4	3	3	3	3.25	4	3	3	3.50	3.37
Ö7	3.67	2.75	3	4	3.36	4	3	3	3.75	3.43
Ö8	3.33	3.50	3	3	3.21	4	3.50	4	3.75	3.81
Ö9	4	2.75	3	3	3.19	4	3	3	3.50	3.37
Ö10	2.67	3	3	3	2.92	3.50	3.50	2.50	4	3.37
Ö11	3.33	2	3	3	2.83	4	2.50	3	3.25	3.18
Ö13	3	2.50	2	3	2.63	3.50	3.50	2.50	3.50	3.25
Ö14	3.33	2.50	3	1	2.46	4	4	3	3.25	3.56
Ö15	3	2.50	3	2	2.63	4	3	2.50	3.50	3.25
Ö17	4	2.75	3.50	3	3.31	4	3.50	3	3.25	3.43
Ö18	3.33	2.25	1.50	4	2.77	3.50	2.50	3	3	3.00
Ö19	3.67	2.75	3	3	3.11	3.50	3	4	3.25	3.43
Ö20	3	2.5	3	3	2.88	4	3.50	3	3.25	3.43
Ö22	4	3.25	3	4	3.56	4	4	3	3.50	3.62
Ö23	3	2.50	1	3	2.38	3	3	3	3.50	3.13
Ö24	2.67	2.75	3.50	3	2.98	4	3.50	3	3.50	3.50
Ö26	3.33	2.5	2	1	2.21	4	2	3.50	2.50	3.00
Ö27	3.33	2.25	3	1	2.4	3.50	2.50	3	3.50	3.13
Ö29	2.33	2.75	2	3	2.52	4	3.50	3	3.25	3.43
Ö30	2.33	2.25	2	1	1.9	3	4	3	2.50	3.13
Ö31	2.33	2.75	1.50	3	2.4	3.50	3.50	3	3.25	3.31
Ö32	2.67	2	3	3	2.67	3	3	3	3.25	3.06
Ö33	2.67	3	2.50	3	2.79	3	3	3	2.50	2.81
Ö34	2	2.75	2.50	3	2.56	4	3	2.50	3	3.06
Ö1	3.33	2.75	3.50	4	3.40	4	3	3	3.50	3.37
Ö12	3.33	3	3	4	3.33	4	3.50	3	3.50	3.25
Ö16	3.67	3.75	3	4	3.61	4	4	2.50	3.25	3.43
Ö21	3.67	3	2	4	3.17	2.50	2.50	3	4	3.00
Ö25	3.67	2.75	3.50	3	3.23	3	4	2	3.50	3.12
Ö28	3	3.50	3	4	3.38	4	2.50	3	2.75	3.06
Genel Ortalama	3.17	2.76	2.75	3	2.92	3.69	3.13	3.01	3.29	3.28

H: Hatırlama A: Anlama U: Uygulama Ç: Çözümleme D: Değerlendirme

Öğrencilerin hatırlama basamağındaki sorulardan aldıkları puanların ortalamasının ABT1'de 3.17; ABT2'de ise 3.69 olduğu belirlenmiştir. Hatırlama basamağında yer alan sorular için 26 öğrenci ABT2'de ABT1'e göre daha yüksek puan almışken, üç öğrencinin puanında düşüş, beş öğrencinin puanında ise herhangi bir değişikliğin olmadığı belirlenmiştir. Anlama basamağındaki sorular için, öğrenciler ABT1'den 2.76 puan; ABT2'den ise ortalama olarak 3.13 puan almışlardır. Anlama basamağında 26 öğrencinin puanı ABT2'de yükselmişken, 5 öğrencinin puanında ise düşüş gözlenmiş, üç öğrencide ise herhangi bir puan değişimi tespit edilmemiştir. Uygulama basamağındaki sorulardan öğrenciler ABT1'de ortalama olarak 2.75 puan almışken, ABT2'de 3.01 puan almışlardır. Uygulama basamağında 14 öğrencinin puanında yükselme, sekiz öğrencinin puanında düşüş olmuşken, 12 öğrencinin puanında ise değişiklik olmamıştır. Çözümleme basamağındaki sorulardan öğrenciler ABT1'de ortalama üç puan, ABT2'de 3.29 puan almışlardır. Çözümleme basamağına ilişkin 21 öğrencinin puanında artış, on öğrencinin puanında düşüş olmuşken, üç öğrencinin puanında değişiklik meydana gelmemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma kapsamında güncel öğretim yaklaşımlarının benimsendiği fizik dersi öğretim programının sınıf ortamlarına nitelikli bir şekilde yansıtılması amacıyla, 23 yıllık deneyime sahip geleneksel öğretmen özelliklerini taşıyan bir öğretmen grup mentorluk uygulamaları kapsamında desteklenmiş ve öğretmenin sınıf içi pratiklerinin değişiminin öğrencilerin akademik başarılarını etkileme durumu değerlendirilmiştir.

Mentorluk uygulamaları ile destek verilen katılımcı öğretmenin sınıfı için hazırlanan ABT1 ve ABT2'de yer alan ve Bloom taksonomi basamaklarına göre ayrıştırılan kategorilerin her birinde (hatırlama, anlama, uygulama ve çözümleme) öğrencilerin akademik olarak gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenin öğrencilerinin ABT1 ve ABT2'nin hatırlama basamağındaki sorularında diğerlerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin her iki testte de en başarılı

oldukları alan olan hatırlama basamağı, öğrencilerin en fazla ortalamaya sahip oldukları ve değişimin en yüksek olduğu basamak olarak tespit edilmiştir. Hatırlama basamağının Bloom taksonomisinin başlangıç aşaması olduğu ve basamakların basitten karmaşığa doğru olduğu düşünüldüğünde öğretmene verilen mentorluk desteğinin ilk yansımasının bu basamakta görüldüğü düşünülmektedir. Öğrencilerdeki akademik değişime bakıldığında hatırlama basamağından sonraki en önemli değişimin anlama basamağında daha sonra sırasıyla çözümlene ve uygulama basamaklarında olduğu görülmektedir. Her iki akademik testte de yer alan çözümlene basamağında öğrencilerin akademik olarak kendilerini geliştirdikleri ve bu gelişimin Mehmet öğretmenin ders içinde yaptırmış olduğu kasıtlı bilimsel tartışmalarla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Grup mentorluk uygulamalarına katılan Mehmet öğretmenin öğrencilerinin neredeyse tamamına yakınının akademik başarı ortalama puanının arttığı belirlenmiştir (Tablo 8). Çalışma kapsamında yürütülen uygulamalarda katılımcı öğretmenle gerçekleştirilen mentorluk seansları dışında doğal ortama herhangi bir başka müdahalenin olmaması öğrenci başarısındaki değişimin öğretmen pratikleri ile ilişkilendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum detaylı bir şekilde incelendiğinde zaten başarılı olan öğrencilerin gelişimini olumlu veya olumsuz etkilenmediği ancak başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin gelişiminin desteklendiği açık bir şekilde belirlenmiştir (Tablo 8). ABT1’de zaten başarılı olan öğrencilerin genel puan ortalamalarında tespit edilen küçük oranlardaki düşüşler detaylı bir şekilde incelendiğinde bu öğrencilerin tamamının ABT1 ve ABT2’den genellikle bilimsel bilgilerle uyum gösteren ancak eksiklikleri olan cevaplar verdikleri ve buna bağlı olarak 3’ün üzerinde ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Puan ortalaması artış gösteren öğrencilerin puanları incelendiğinde, küçük oranlarda tespit edilen artışlara ek olarak önemli derecede artış tespit edilen puanların olduğu dikkat çekmektedir (örn. Ö26, Ö27, Ö30, Ö31). Bu tip öğrencilerin ABT2’deki sorulara verdikleri cevapların ABT1’deki sorulara verdikleri cevaplara oranla daha bilimsel nitelikte olduğu belirlenmiştir (Tablo 8). Diğer yandan mentorluk uygulamalarının yürütüldüğü dönemde işlenen konularla ilgili olan ABT2’deki Bloom taksonomisi basamaklarından hiçbirinin ortalama puanında 0 ve 1 seviye ortalamasına rastlanmamış olması da sözü edilen olumlu etkinin göstergelerindedir.

Yapılan çalışmaya mentorluk uygulamalarının etkisi açısından bakıldığında, öğrencilerin akademik başarı testi analizlerinde öğrencilerin %82'sinin (Tablo 8) akademik anlamda gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin profesyonel eksikliklerinin giderilmesi amacıyla tasarlanan grup mentorluk uygulamalarına katılan Mehmet öğretmenin mentorluk seanslarının etkisi ile ders içi materyal kullanma ve uygulamalı etkinliklere yer verme konularında gösterdiği gelişim ile ilişkilendirilebilir. Mentorluk seanslarında oluşturulan etkinlik ve materyallerin öğrencilerin konuyu anlamalarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında çalışma grubu olarak nitelenen öğrencilerin doğal ortamlarına, öğretmenleri ile yürütülen mentorluk desteği dışında bir başka müdahale yapılmadığından öğrenci başarısındaki olumlu değişim öğretmenin sınıf içi uygulamaları ile ilişkilendirilebilmektedir. Bu durum literatürde yer alan diğer çalışmaları destekler niteliktedir; Büngül (2015), Campbell ve Campbell (2000), Kuzu, Kahraman ve Odabaşı (2012), Lampley ve Johnson (2010), Özdemir (2012) ve Özkalp ve diğ. (2006) yapmış oldukları çalışmalarında mentorluk uygulamalarının öğretmenlere kendilerini geliştirme fırsatı sunduğunu, öğretmenlerin gelişimi ile de bu durumun öğrencilere olumlu yansıdığını vurgulamışlardır. Mentorluk seanslarında katılımcı öğretmene destek verilmesi ile birlikte öğretmen kendini geliştirme fırsatı bulmuş ve bu durum ders yürütme süreçleri olumlu yönde etkilenmiştir. Buradan hareketle, kendini geliştiren öğretmen sayesinde dolaylı yoldan da olsa mentorluk uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarının gelişmesini etkilediği yorumu yapılabilir. Benzer olarak Hobson ve diğ. (2009) ve Hobson ve Malderez (2013) yapmış oldukları çalışmalarında mentorluk desteğinin tüm öğretmenlere mesleki gelişim sağlanmasında ve kapasitelerini arttırmada etkili bir yöntem olmasının yanı sıra öğrenci başarısında da etkili olduğunu açıklamışlardır. Bununla ilgili olarak Bakioğlu (2015), Büngül (2015), Clutterbuck (2014), Gümüş ve Gök (2016), Özdemir (2012), Özkalp ve diğ. (2006) mentorluk uygulamalarının öğretmenlerin öğretim metotlarını ile mesleki iletişim gibi özelliklerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu açıklamışlardır. Tüm bu açıklamalar çerçevesinde kendini geliştirme fırsatı bulan öğretmenin bu gelişimini öğrencilerin akademik başarılarına da yansıttığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, ihtiyaç odaklı

olarak gerçekleştirilen mentorluk uygulamalarının işe koşulmasının uzun vadede olumlu etkiler doğuracağı yönündeki sonuçlarına dayalı olarak, kitle eğitiminden uzak bu tür mesleki gelişim programlarının daha geniş öğretmen kitlelerine uygulanması önerilmektedir. Bu çalışma kısa sürede ve az sayıda katılımcı ile gerçekleştirildiğinden öğretmen gelişimine yönelik yürütülen mentorluk uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri tek boyutta incelendiğinden genellenebilir bir yargıya ulaşılamamıştır. Yapılan çalışmanın sekiz haftalık uygulama süresi göz önüne alındığında öğrencilerin akademik başarısının daha derinlemesine incelenebilmesi için mentorluk uygulamalarının daha uzun süreli olması ve mentorluk uygulamaları ile akademik başarı yanında öğrencilerdeki davranış değişikliklerinin belirlenmesi ileriki çalışmalar için önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abraham, M. R., Williamson, V. M., & Westbrook, S., L. (1994). A cross-age study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2), 147-165.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akdemir, E. (2015). *Okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir hizmet içi eğitim programı önerisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, N. (2014). *2007 kimya dersi öğretim programının uygulamalarından yansımalar: 10. sınıf “gazlar” konusu örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aktaş-Cansız, M. (2013). Ortaöğretim geometri öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 69-82.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Arslan, S., & Sağlam Arslan, A. (2016). Öğretim mühendisliği, öğretim tasarımı ve öğretim deneyi. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 917-934). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Artigue, M. (1994). Didactical engineering as a framework for the conception of teaching products. R. Biehler, R. W. Scholz, R. StraBer & B. Winkelmann (Eds.), *Didactics of mathematics as a scientific discipline*, (p. 27-29). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Bakioğlu, A., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentorluk. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 39-52.


- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentorluk* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö., & Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Bayraktar, V. H. (2015). Student motivation in classroom management and factors that affect motivation. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbali, S., Arslan ve İ., Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring & coaching*. London: Kogan Page.
- Brousseau, G. (1999). Research in mathematics education: observation and mathematics, In I. Schwank (Ed.), *European Research in Mathematics Education-I, Proceedings of the First Conference of the European Society for Mathematics Education* (pp.34-48), Germany: Osnabrück.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büngül, B. (2015). *Öğretmenlikte uygulanan mentörlüğün öğretmen koçluğu ile desteklenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Campbell, D. E., & Campbell, T. A. (2000). The mentoring relationship: Differing perceptions of benefits. *College Student Journal*, 34(4), 516-516.
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor* (5th ed.). London: Kogan Page.
- Çiğdemöglü, C., Tekeli, A., & Köseoğlu, F. (2019). The impacts of a teacher who received mentorship support from a teacher professional development program for informal learning on students' reflections-a case study. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2311.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme* (18. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Godino, J. D., Batanero, C., Contreras, A., Estepa, A., Lacasta, E., & Wilhelmi, M. (2013). Didactic engineering as design-based research in mathematics education. In B. Ubuz, Ç. Haser & M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of the Eight Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2810-2819). Turkey: Antalya, Manavgat.
- González-Martín, A. S., Bloch, I., Durand-Guerrier, V., & Maschietto, M. (2014). Didactic situations and didactical engineering in university mathematics: Cases


- from the study of Calculus and proof. *Research in Mathematics Education*, 16(2), 117-134.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(2), 60-66.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Gümüş, E., & Gök, E. (2016). Eğitim fakültelerinde akademik mentorluk ve göreve yeni başlayan öğretmen üyelerinin mentorluk ihtiyaçları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 268-276
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching And Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring And Coaching in Education*, 2(2), 89-108.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının gelişiminde e-mentörlük* (Yayınlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Kay, D., & Hinds, R. (2009). *A practical guide to mentoring: How to help others achieve their goals (4th ed.)*. Oxford: How To Books Ltd.
- Kaya, İ. (2017). *MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve türkçe öğretmenlerinin bu faaliyetlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Keleşoğlu, S., & Yiğit, E. Ö. (2017). Yenilikçi tarih öğretimi hizmet içi eğitim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 161-187.
- Kılınç, A., Bozkurt, E., & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9 (18), 77-98
- Koyuncu, K. (2014). *2007 ortaöğretim fizik öğretim programının ilk dört yıllık uygulamasının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kurnaz, M. A. (2011). *Enerji konusunda model tabanlı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının zihinsel model gelişimine etkisi*

- (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Trabzon.
- Kurnaz, M. A., & Arslan, A. S. (2011). The effects of 'model of model based instruction' teaching model to students' understanding level about energy concept. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: e-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-184.
- Lampley, J. H., & Johnson, K. C. (2010). Mentoring at-risk youth: Improving academic achievement in middle school students. *Nonpartisan Education Review*, 6(1), 1-12.
- Orhan, A. T. (2014) Standartize edilmiş ölçme ve değerlendirme. Demir, S. B. (Çev. Ed) *Eğitim Araştırmaları* (s.130-160) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özdemir, T. Y. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özkalp, E., Kırel, Ç., Sungur, Z., & Cengiz, A., A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: Anadolu üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 55-70.
- Parmaksız, R. Ş., & Kısakürek, M. A. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü/güvencesi açısından karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 112-129.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Sağlam Arslan, A., Alev, N., Özsevgeç, T., & Şahinoğlu, A. (2016). Investigating physics teachers' classroom practices of physics classroom. In M. Shelley, S. Alan & I. Çelik (Ed.), *International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology* (pp. 1155- 1158). Muğla: Bodrum.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Sezgin, F., Koşar, S., & Er, E. (2014). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611.
- Socket, H. (1993). *The Moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.

- Şahinoğlu, A. (2020). *Fizik öğretmenlerinin yenilenen öğretim programına uyumunu geliştirmeye yönelik mentörlük uygulamalarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tomlinson, P. D., Hobson, A. J., & Malderez, A. (2010). Mentoring in teacher education. B. McGaw, P. L. Peterson, and E. Baker (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.) (pp. 749-756). Oxford: Elsevier.
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2011). A new ICT curriculum for primary education in flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Educational Technology & Society*, 14 (2), 124–135.
- Vural, A. R., & Ceylan, V. K. (2014). Fatih projesi eğitimde teknoloji kullanım kursunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman, A. Özgüt, A. Koltuksuz ve M. Komesli (Ed.), *INET-TR'1419Türkiye'de İnternet Konferansı*. İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Yaşar, M. D. (2012). 9. sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yirci, R., & Kocabaş, İ. (Ed.). (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Zachary, L. J., & Fischler, L. A. (2009). *The mentee's guide: Making mentoring work for you*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons.

ORCID

Ayşegül SAĞLAM ARSLAN  <https://orcid.org/0000-0001-8340-2205>

Alpaslan ŞAHİNOĞLU  <https://orcid.org/0000-0001-5298-4660>

SUMMARY

Introduction

Teachers, as the professionals who apply curricula, are also expected to meet certain requirements regarding implementation, and play a major part in ensuring a sincere embrace of the curricula, on part of the students (Aktaş-Cansız, 2013; Gömleksiz, 2007; Karacaoğlu and Acar, 2010). In Turkey, the teachers' professional development is supported through in-service trainings. The conclusions of various studies on the effectiveness of in-service trainings (e.g. Erdem and Şimşek, 2013; Parmaksız and Kısaktirek, 2013; Vural and Ceylan, 2014; Ayvaci, Bakırcı and Yıldız, 2014; Akdemir, 2015; Kaya, 2017; Keleşoğlu and Yiğit, 2017) laid the foundations for subsequent endeavors to develop new perspectives towards teacher training. Certain countries (e.g. Singapore, USA, UK, and Japan) often considered leaders in education have been utilizing mentoring as a crucial element of teacher training (Yirci and Kocabaş, 2012). The use of mentoring practices in the context of teacher training is known to support teachers with respect to pedagogical content knowledge, and thus to contribute to increasing the students' achievement levels (Bakioğlu, 2015; Yirci and Kocabaş, 2012). Providing mentoring support to teachers has been found to help increase the students' motivation levels, causing positive change in their attitudes towards classes (Çiğdemoğlu, Tekeli and Köseoğlu, 2019).

The primary purpose of efforts to improve the competence levels of teachers is to improve the students' achievement levels. Against this background, the purpose of the present study is to review the mentoring support designed and applied to further the teachers' professional development, and assess its impact on the academic achievement levels of students.

Methodology

The present study is based on instructional engineering research model, which is deemed to be a good match for the problem investigated. The change in the students' academic achievement levels in response to improvements in the teachers' practices was analyzed through intra-group internal assessment. The study is carried out with 34 ninth grader students who take classes from a specific physics teacher who volunteered to take part in the mentoring activities.

Within the framework of the study, academic achievement tests ABT1 (containing 10 questions on Introduction to Physics, and Matter and its Characteristics), and ABT2 (10 open-ended questions on Matter and its Characteristics, Force and Movement) were developed and applied. The answers provided for the questions included in the achievement tests were then analyzed using the comprehension levels defined by Abraham, Williamson and Westbrook (1994).

Findings

Table 3 (in text) presents the average scores received by the students of the participating teacher, in ABT1 and ABT2, as well as their average scores regarding remembering, comprehension, application, analysis, and review dimensions. According to Table 3, the students received an average of 2.92 points in ABT1, and 3.20 points in ABT2. Regarding specific cognitive process dimensions applicable to the questions, the students received an average score of 3.17 in ABT1,

and 3.69 in ABT2, with respect to the remembering dimension. Their average scores regarding comprehension, on the other hand, were 2.76 in ABT1 and 3.13 in ABT2. With respect to application dimension, the students received an average score of 2.75 in ABT1 and 3.01 in ABT2. Finally, regarding the analysis dimension, the students received an average score of 3 in ABT1, and 3.29 in ABT2.

The analysis of the scores received in ABT1 and ABT2, by the students enrolled in the classes offered by the participating teacher revealed that the overall average score for ABT1 was 2.92, while that of ABT2 was 3.28. Crudely put, 28 students received higher scores in ABT2 compared to their scores in ABT1, while 6 students saw falls in their scores.

Discussion and Conclusions

In the context of this study, a rather conventional teacher, who boasted 23 years of experience, was provided mentoring support as part of the group mentoring efforts organized. Then followed the analysis of the students' academic achievement levels, to see if they were affected by the changes in the teacher's classroom practices. The vast majority of the students saw increased levels of academic achievement scores, leading to the conclusion that the changes brought about in teacher practices through mentoring efforts had a positive effect on the students' achievement levels. In the light of this finding, a detailed analysis led to the observation that the efforts did not have a significant effect –positive or otherwise– on the development of already high-performing students. Yet the changes produced a clearly positive effect on the development of rather lower-performing students. Therefore, one can argue that mentoring activities can have a positive effect on the academic achievement levels of the students enrolled in the participating teacher's classes. The mentoring sessions, culminating in the use of a wider range of methods and techniques in the classes offered by the participating teacher, arguably made a positive contribution to the students' academic development. This observation is in line with those of other studies in the literature: Büngül (2015), Campbell and Campbell (2000), Kuzu, Kahraman and Odabaşı (2012), Lampley and Johnson (2010), Özdemir (2012) and Özkalp et al. (2006) found that mentoring activities allowed the teachers to develop their teaching skills, which would then translate to positive effects for the students. Based on the conclusions of the present study, it is recommended to design and offer professional development programs which go well beyond mass-education efforts, with ever-larger groups of teachers.

Türkiye’de 2015-2020 Yılları Arasında Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi *

Investigation of Postgraduate Theses About The Pedagogical Content Knowledge in Turkey Between The Years 2015-2020

Volkan SAYIN¹, Şafak ULUÇINAR SAĞIR², Murat ERMİŞ³

¹Amasya Mili Eğitim Müdürlüğü. volkan.sayin@hotmail.com

²Amasya Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. safak.ulucinar@amasya.edu.tr

³Tokat Mili Eğitim Müdürlüğü. ermismurat05@gmail.com.

Makalenin Geliş Tarihi: 27.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 27.03.2021

ÖZ

Eğitim değişen ve gelişen dünyayla beraber bir dönüşüm içerisinde. Dönüşümde eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin bilgi ve yeterliliklerinin merkezinde bulunan pedagojik alan bilgilerinin (PAB) incelenmesi önemlidir. Bu nedenle çalışmada Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında PAB ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezler incelenerek PAB hakkında genel bir çevre oluşturup araştırmacılara rehberlik etmek amaçlanmıştır. Nitel desene sahip olan bu çalışmada, nitel bir anlayış benimsenerek meta-sentez araştırma yöntemi kullanılmıştır. İncelenen tezlere göre çalışmalarda 2018 ve 2019 yıllarında artış gösterdiği, genelde nitel desenin tercih edildiği, katılımcı olarak en çok öğretmen ve öğretmen adaylarına yer verildiği görülmüştür. Büyük çoğunluğu yüksek lisans tezi olan çalışmalarda genel veri toplama araçları dışında kavram haritası, kart gruplama haritası, çizim, yansıtıcı form ve Pap-eR gibi farklı yöntemlere de yer verilmiştir. PAB ile ilgili tezlerin en çok matematik ve fen alanında yoğunlaştığı sözel alanlarda ise pek fazla olmadığı görülmüştür. Tezlerde PAB’in bileşenlerinden en çok öğrencileri anlama bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgisi ve konu alan bilgisi incelenmiştir. Katılımcıların genel olarak PAB düzeylerinin istenen düzeyde olmadıkları ve bileşenlerinin etkileşim halinde olduğu ifade edilmiştir. PAB’la ilgili sözel alanlarda daha fazla çalışma yapılabilir. Aynı zamanda araştırmacılar öğrenci ve öğretim üyelerinin katılımcı olduğu PAB bileşenlerinin ilişkisini ortaya koyacak çalışmalara yönelebilir.

***Alıntılama:** Sayın, V., Uluçınar Sağır, Ş. ve Ermiş, M. (2021). Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında pedagojik alan bilgisi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 379-413.

Anahtar Sözcükler: *Pedagojik alan bilgisi, Lisansüstü tez, Meta-sentez.*

ABSTRACT

Education is in a transformation with the changing and developing world. It is important to examine the pedagogical content knowledge (PCK), which is at the center of the knowledge and competencies of teachers, who are the implementers of education in transformation. Therefore, in examining postgraduate thesis work published between 2015-2020 years in Turkey about the PCK to create an overall environment it is intended to guide researchers on the PCK. In this study, which has a qualitative design, meta-synthesis research method was used by adopting a qualitative understanding. According to the theses examined, it was observed that the studies increased in 2018 and 2019, the qualitative pattern was generally preferred, and the teachers and teacher candidates were mostly included as participants. In the studies, most of which are master's thesis, different methods such as concept map, card grouping map, drawing, reflective form and Pap-eR were used in addition to general data collection tools. It has been observed that theses on PCK mostly focused on mathematics and science, but not much in the verbal areas. In the theses, most of the components of PCK, understanding of students, knowledge of instructional strategies and subject area knowledge were examined. It was stated that the PCK levels of the participants in general were not at the desired level and that their components were in interaction. More work can be done in verbal areas related to PCK. At the same time, researchers can turn to studies that will reveal the relationship of PCK components in which students and faculty members participate.

Keywords: *Pedagogical content knowledge, Graduate thesis, Meta-synthesis*

GİRİŞ

Dünyada hızla değişen bilim ve teknoloji eğitim, sanayi, kültür, ekonomi gibi alanları da etkilemiştir. Değişimle birlikte diğer ülkelerle rekabet edebilme ve milli kültürümüzü, değerlerimizi koruma ihtiyacı doğmuştur. Bundan dolayı eğitimin hedefi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak olmuştur. Bu beceriler problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, yenilikçi düşünerek üretebilme, kültürü önemseme, manevi değerleri dikkate alma, iş birliği yapabilme ve ulusu üst düzeylere taşıma bilincine sahip olma olarak ifade edilebilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Öğretmenler eğitim sürecinin her safhasında bir rehber konumunda yerini almıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli paydaşlarından olan öğretmenler de değişim sürecine ayak uydurmak zorundadırlar. Yeni yüzyılın becerilerinin kazandırılmasında uygulayıcı olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri gereği ortaya çıkmıştır (Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2019). Çünkü eğitim çıktılarının çağa uygun oluşabilmesi ve eğitimle ilgili hedeflere ulaşabilmek için öğretmenin niteliği ve yeterliliği dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sahip olmaları gereken bilgi, tutum ve becerileri öğretmen yeterlilikleri olarak ifade edilebilir (MEB, 2017). Öğretmen yeterlilikleri ile yapılan çalışma sonuçlarına göre eğitimin kalitesini artırmak için kendini geliştiren, yenilikleri takip ederek toplumun ihtiyaçlarının karşılayabilen, öğrencilere rehberlik edebilen, farklı ve yenilikçi yöntem-teknikleri takip eden öğretmenlerin sınıflarda görev yapması gerektiğini ifade etmiştir (Buldu, 2014). Çünkü öğretmen yeterlilik ve nitelikleriyle öğrenci başarısının ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Angrist ve Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Goe ve Stickler, 2008).

Shulman (1986) öğretmenin sahip olması gereken bilginin sadece konu alan bilgisi olmadığını ifade ederek ilk defa pedagojik alan bilgisini (PAB) tanımlamıştır. Tanımlama yaparken kayıp paradigma olarak ifadesini kullanarak öğretmenin neyi nasıl öğreteceği tartışmasından yola çıkmıştır. Shulman (1986) PAB'ı konunun öğrencilerin anlayabileceği şekilde uygun stratejilerle birlikte standart bir hâle getirebilme bilgisi

olarak ifade ederek öğretmen bilgisini konu bilgisi, müfredat bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olarak ortaya koymuştur. Shulman (1987) öğretmenlerin sahip olması gereken öğretmen bilgisini yedi boyutta açıklamıştır. Bu boyutlar alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, müfredat bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenenler ve özellikler bilgisi, bağlam bilgisi, amaç, değerler ve bunların felsefesi ile tarihi bilgisidir. Shulman’la birlikte PAB kavramının ortaya çıkışından itibaren öğretmen bilgisi üzerine çalışmalar artarak devam etmiş ve farklı alanlarda PAB modelleri ortaya konmuştur (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Carlsen, 1999; Ernest, 1989; Gess Newsome, 1999; Grossman, 1990; Ma, 1999; Park ve Oliver, 2008). Öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerileri Shulman (1987) ilk olarak bilişsel yönden ele almıştır. Sonradan araştırmacılar tarafından bilişsel boyutun yanında duyuşsal süreçler olarak inanç ve tutuma da öğretmen bilgisi içerisinde yer verilmiştir (An, Kulm ve Wu, 2004; Carrillo-Yañez vd., 2018; Ernest, 1989; Fennema ve Franke, 1992). Dağlıoğlu, Genç ve Yüksek-Usta (2017) öğretmen adaylarının önceden edindikleri tutum, motivasyon ve öz yeterlik inançlarının öğretimin kalitesini arttırmada etkili olacağını ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen adaylarının motivasyonlarının artması ile matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarının motivasyonlarının öğretime katkısı düşünüldüğünde öğretmen bilgisi içerisinde duyuşsal boyutu göz ardı etmemek gerekir. Öğretmenlerin konu alan bilgileri Ma (1999) modelinde ana öge olarak ele alınmıştır. An, Kulm ve Wu (2004) konu alan bilgisine PAB alt bileşeni olarak yer verirken bazı çalışmalarda konu alan bilgisi PAB’den ayrı bir öge olarak incelenmiştir (Ball vd., 2008; Carlsen, 1999; Carrillo-Yañez vd., 2018). Alanyazında öğretmenlerin konu alan bilgisine dayalı PAB bilgilerinin niteliğinin artması öğrencilerin başarılı bir öğrenme gerçekleştirmelerini sağladığı ifade edilmiştir (Kind ve Chan, 2019). Bu nedenle öğretmen eğitiminde konu alan bilgisine önem verilmelidir. Grossman (1990) PAB’ın oluşumunu etkileyen bilgilerden biri olarak bağlam bilgisini ifade etmiştir. Carlsen (1999) ise PAB modelinde bağlam bilgisine genel ve özel bağlam bilgisi olarak yer vermiştir. Ürek ve Dolu (2018) eğitimcilerin derslerde konu ve kavramları günlük hayatla ilişkilendirme becerisi kazanmasının önemli olduğu ifade etmişlerdir. Bozdemir-Yüzbaşıoğlu,

Ezberci-Çevik ve Kurnaz (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının bağlam bilgisine sahip olmalarına rağmen bu bilgileri ilişkilendirme konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarına bağlamları nasıl ilişkilendirmeleri gerektiği konusunda eğitim verilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Gess-Newsome (1999) fen öğretmenleri için dönüştürücü ve bütünlüyci PAB modellerini önermiştir. Dönüştürücü modelde PAB ayrı bir alan olmaktan ziyade konu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bütünlüyci model ise her bilginin kendi içinde PAB'a dönüştürüldüğünde etkili bir bilgi hâline geleceğini ifade etmiştir (Gess-Newsome, 1999). Gess-Newsome'nin (2015) sunduğu mesleki bilgi ve beceri modelinde PAB içeriğe özgü olup bilginin öğretime uygulanmasıdır. Öğretmenin öğretimi tasarlayarak konuya özgü mesleki bilgilerinin nispeten tanımlanabilir olduğu bilgisidir. Bunun dışında PAB'ın etkisiyle öğretmenin sınıfta yaptıklarını PAB-B olarak tanımlamıştır. Sınıftaki uygulamalar dinamik bir süreç olduğundan planlanmayan durumlar oluşabilir (Gess-Newsome, 2015). Carrillo-Yañez vd.'nin (2018) matematik bilgisi ve PAB ana unsurlarından oluşan matematik öğretmenlerinin özel alan bilgisi modelinin merkezinde matematik ve matematik öğretme-öğrenme hakkındaki inançlara yer verilmiştir. Öğretmenin sınıf içindeki pratiğini bilgi alanları ile inancın karşılıklı etkileşimi derinden etkilemektedir.

Öğretmen bilgisinde PAB'ın zamanla önem kazanarak çok sayıda araştırma yapıldığı farklı PAB modellerinin geliştiği görülmüştür. Öncelikle PAB bileşenleri öğretmenin bilişsel yapısını ortaya çıkarırken yeni yapılan modeller duyuşsal boyutlarını da ele almıştır. Bağlam bilgisi ve sınıf içi uygulamalar PAB'ın ortaya çıkışında önemli olduğu görülmüştür. Konu alan bilgisi bazı modellerde PAB'dan farklı bir bilgi olarak ele alınırken bazı modellerde PAB'ın bir alt bileşeni olarak incelenmiştir. PAB modelleri farklı disiplinlere göre şekillenip bileşenlerinin ilişkileri ve tanımlanması farklılaşmıştır. Uluçınar-Sağır (2018) 2012 ve 2016 yıllarında yapılan PAB zirvelerinde PAB'ın ele alınışındaki genişliğin, bileşenlerini ortaya çıkarmada kullanılan yöntem ve veri toplama araçlarının farklılaşmasının PAB'ın dinamik bir süreç olduğunu belirttiğinden

eğitim öğretimin devam ettiği sürece incelenmesi gereken bir bilgi olduğundan bahsetmiştir.

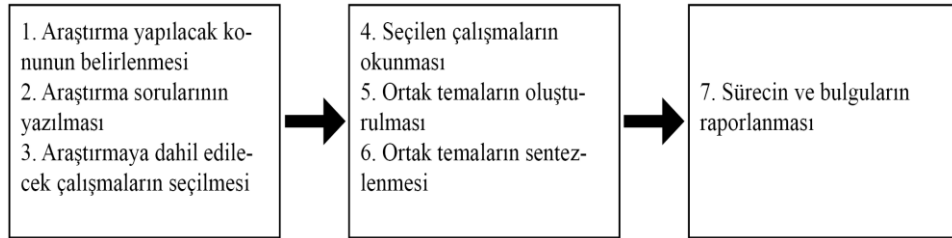
Türkiye’de alanyazını incelendiğinde PAB ile ilgili genel bir çerçeve oluşturarak alandaki eksikleri ortaya koymak ve araştırmacılara yol göstermek adına fen bilimleri alanında (Aydın ve Boz, 2012; Belge-Can, 2019) ve matematik alanında (Şimşek ve Boz, 2016) derleme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile genel olarak Türkiye’deki PAB ile ilgili lisansüstü tezlerin 2015-2020 yılları arasındaki eğilimlerini, sonuçlarını ortaya koyup araştırmacılara rehberlik etmek ve yeni araştırma alanlarına işaret etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamla aşağıdaki çalışma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Türkiye’de PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yayınlandığı üniversitelere, yıllara ve yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de PAB ile ilgili lisansüstü tezlerin yapıldığı alanlara göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?
4. Türkiye’de PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerdeki çalışma grubu, örneklem düzeyi ve örneklem büyüklüğü nasıldır?
5. Türkiye’de PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
6. Türkiye’de PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerden elde edilen önemli sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel bir anlayış benimsenerek meta-sentez araştırma yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez belli bir alanda yapılmış çalışmaların benzer ve farklılıklarını karşılaştırarak çalışmaların sonuçlarının bütüncül bir resim oluşturmak için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Polat ve Ay, 2016). Çalışmaya konu olan çalışmaların temalar veya şablonlar biçiminde ifade edilerek eleştirel bir yorumlamayla sentezlenmesi söz konusudur (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada dokümanlar incelendiğinden etik kurul izni alınmamıştır.

Bu süreçte takip edilen aşamalar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Meta-sentezin Aşamaları (Polat ve Ay, 2016, s.56).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan bu çalışmada öncelikle konu belirlenerek araştırma soruları yazılmıştır. İncelenecek dokümanlar araştırma problemi doğrultusunda seçilmişlerdir. Çalışmaya dahil edilecek araştırmaları seçerken öncelikle araştırma problemine göre Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı’nda tarama terimi olarak ‘Pedagojik alan bilgisi’ yazılmıştır. Aranacak alan kısmında ‘tümü’, izin durumu kısmında ‘izinli’ ve tez durumu kısmında da ‘tümü’ seçilmiştir. Yapılan tarama sonucunda 329 lisansüstü tez elde edilmiştir. Daha sonra yıl sınırlaması yapılarak 2015-2020 yılları arasında yayımlanmış 187 teze ulaşılmıştır. Tablo 1’e göre yapılan inceleme neticesinde araştırmacılar tarafından ortak kararlar 31 Mayıs 2020 tarihinde

elde edilen tezler içerisinde pedagojik alan bilgisi ile ilgili 57 tez incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından tezleri inceleme işi 3 Temmuz 2020 tarihine kadar sürmüştür.

Tablo 1. İncelenecek Çalışmaları Seçim Kriterleri

Ölçüt	Kapsama	Hariç Tutma
Zaman Çalışma Odağı	2015-2020 yılları arası (187 teze ulaşılmıştır)	Bu zaman aralığı dışındaki çalışmalar (142 tez hariç tutulmuştur)
Literatür Odağı	PAB araştırmış 2015-2020 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri (57 tez incelenmiştir)	PAB'ı direkt olarak araştırmamış olan ve 2015-2020 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri (85 tez hariç tutulmuştur)
Örnek	Sınıf öğretmenlerinin dörtgenler konusundaki pedagojik alan bilgileri	Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilikleri

Çalışmaya dahil edilen tezler bu yıldan başlanıp geçmiş yıllara doğru T_1, T_2, \dots, T_{57} şeklinde kodlanmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili tezler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz için ilgili alanyazın incelenerek temalar oluşturularak sistematik biçimde veriler işlenir. Düzenlenen veriler tanımlanarak bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada yer alan araştırma soruları daha önce ilgili literatürde yer alan çalışmaların (Aydın ve Boz, 2012; Şimşek ve Boz, 2016; Belge-Can, 2019) incelenmesi sonucunda ortaya çıkan temalara göre excell tablosu oluşturulmuştur. İnceleme sonucu tezlerin yayımlandığı üniversite, yılı, araştırma türü, araştırma deseni, araştırma alanı, örneklem türü, örneklem sayısı, veri toplama araçları ve sonuçları araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Araştırmacılar tezleri inceleyerek elde ettikleri verileri tabloya işlemişlerdir. Oluşturulan temaların altındaki bulgular, frekans ve yüzde olarak betimlemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar bulguları tablolar ile görselleştirerek yorumlama yapmışlardır.

Etik Kurallara Uygunluk

'Türkiye'de 2015-2020 yılları arasında pedagojik alan bilgisi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi' başlıklı araştırmada veri kaynağı olarak YÖK tez merkezinde erişime açık bulunan yüksek lisans ve doktora tezlerinden yararlanılmıştır. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden PAB konulu tezler 31 Mayıs 2020 tarihinde indirilerek araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Açık erişim materyal kullanıldığından etik kurul izni gerekli bulunmamıştır. Araştırmada verilerin sunulması ve kaynak gösteriminde etik kurallara uyulmuştur. Yararlanılan kaynaklar için gerekli atıflar yapılmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Araştırmacılar elde ettikleri verileri gerçeklik içinde tutarlı olmasını ve tekrar incelemeye fırsat sağlamak için ortak oluşturdukları kavramsal çerçeveye göre ayrı ayrı olarak excell tablosuna işlemişlerdir. Ulaşılan çalışma bulguları ve sonuçları çalışma bitene kadar birbirleri tarafından teyit edilerek ayrıntılı olarak rapor edilmiştir. Çünkü nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamak için çalışmadan elde edilen veriler ve sonuçlar araştırmacılar tarafından teyit edilmelidir. Araştırma bulgularının teyidi için veri kaynağına tekrar gidilebilmeli ve detaylı bir rapor oluşturulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodlama güvenirliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından çalışmalar tekrar birlikte analiz edilmiştir. Araştırmacıların ortak oluşturdukları temalara göre Miles ve Huberman (1994) kodlayıcı tutarlılığı formülü kullanılarak 0,98 bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuca göre çalışmanın tutarlı olmasından dolayı güvenirliğinin sağlandığı ifade edilebilir. Ayrıca incelenen çalışmaların herkesin ulaşabileceği şekilde sıralanıp ve ortak temalara göre yeniden incelenme fırsatı verdiği için güvenilir bir çalışma olmasını destekleyebilir. Çünkü güvenirlik açısından nesnellığın sağlanabilmesi için tekrar edilebilirlik önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Meta-sentez çalışmalarında inandırıcılığın ön plana çıkartılarak geçerlik ve güvenirlik için çalışmanın amacı, soruları net olarak ortaya konulmalıdır. Geçerlik için veri toplama süreçleri detaylı olarak sunulmalıdır. Araştırmada incelenen çalışmalar detaylı olarak ifade edilmelidir. Ayrıca araştırmacıların sentezleme sürecini ne kadar sürede

gerçekleştirdiğini belirtmeleri gerekir (Polat ve Ay, 2016). Bu bağlamda yöntemde çalışmada gerçekleştirilen adımlar Şekil 1’de belirtilmiştir. Verilerin toplama sürecinde verilere nasıl ulaşıldığı açıklanmıştır. Ulaşılan verilerden incelenecek olanlar Tablo 1’de verilen seçim kriterlerine göre seçilerek tutarlılık sağlanmıştır. Tezleri incelemek için geçen sürenin makul olmasına dikkat edilmiştir. Böylece elde edilen veriler detaylı incelenip hatalardan arınık olmasına çalışılarak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yayımlandığı üniversitelere, yıllara ve yayın türüne göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. PAB İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yayınlandığı Üniversitelere, Yıllara Ve Yayın Türüne Göre Dağılımı

Tezlerin Yayınlandığı Üniversiteler	Yıl											
	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi
Afyon Kocatepe									1			
Ahi Evran			1									
Akdeniz							1					
Amasya					1	1						
Ankara	1							1				
Atatürk			1					1				
Balıkesir	1								1			
Bülent Ecevit							1					
Boğaziçi									1			
Çanakkale 18 Mart					1		1					
Dokuz Eylül	1							1				
Erzincan Binali Yıldırım									1			
Fırat							1					
Gazi			3				1		2	2		
Hacettepe								1				
Haliç							1					
İnönü							1	1				
Karadeniz Teknik							1	1				
Karamanoğlu Mehmet Bey									1		1	
Kastamonu								1				
Marmara	1						1	1	2			
Mehmet Akif Ersoy	1											
Mersin	1											
Necmettin Erbakan									1			
Pamukkale										1		
Sakarya							1					
Trabzon									2	1		
Tokat Gazi Osmanpaşa							1		1			
On dokuz Mayıs									1			
Ortadoğu Teknik	1	1	1	1	1	1			1	1		
Toplam	7	-	2	5	2	2	10	8	15	5	1	-

Tablo 2'ye göre Türkiye'de PAB ile ilgili 2015-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin yayınlandığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en çok tezin

yayınlandığı ilk üç üniversitenin sırasıyla Gazi Üniversitesi (T₆, T₉, T₁₁, T₁₅, T₃₃, T₄₈, T₄₉, T₅₀), Ortadoğu Teknik Üniversitesi (T₃, T₂₀, T₄₃, T₄₆, T₄₇, T₅₅) ve Marmara Üniversitesi (T₄, T₁₂, T₂₅, T₂₈, T₅₆) olduğu görülmüştür. Yapılan lisansüstü tezler yıllara göre incelendiğinde 2015 yılında yedi (T₅₁, T₅₂, T₅₃, T₅₄, T₅₅, T₅₆, T₅₇) yüksek lisans tezi, 2016 yılında iki (T₄₄, T₄₆) yüksek lisans tezi ve beş (T₄₅, T₄₇, T₄₈, T₄₉, T₅₀) doktora tezi, 2017 yılında iki (T₄₀, T₄₁) yüksek lisans tezi ve iki (T₄₂, T₄₃) doktora tezi, 2018 yılında on (T₂₂, T₂₃, T₂₅, T₂₆, T₂₉, T₃₀, T₃₂, T₃₃, T₃₄, T₃₅) yüksek lisans tezi ve sekiz (T₂₄, T₂₇, T₂₈, T₃₁, T₃₆, T₃₇, T₃₈, T₃₉) doktora tezi, 2019 yılında 15 (T₂, T₃, T₄, T₅, T₆, T₇, T₈, T₁₀, T₁₂, T₁₄, T₁₅, T₁₆, T₁₈, T₁₉, T₂₁) yüksek lisans tezi ve beş (T₉, T₁₁, T₁₃, T₁₇, T₂₀) doktora tezi, 2020 yılında çalışmanın yapıldığı an itibari ile bir (T₁) yüksek lisans tezi yayınlanmıştır. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de PAB ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerin 37 tanesinin yüksek lisans tezi iken 20 tanesinin doktora tezi olduğu görülmüştür.

PAB ile ilgili lisansüstü tezlerin yapıldığı alanlara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. PAB İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Alanlara Göre Dağılımı

Çalışma Alanı	Çalışma Kodu	Frekans
Matematik	T ₁ , T ₂ , T ₄ , T ₅ , T ₆ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀ , T ₁₂ , T ₁₃ , T ₁₄ , T ₁₇ , T ₁₈ , T ₁₉ , T ₂₂ , T ₂₃ , T ₂₅ , T ₂₆ , T ₂₉ , T ₃₁ , T ₃₂ , T ₃₇ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₅₀ , T ₅₃ , T ₅₆	28
Fen Bilimleri	T ₃ , T ₇ , T ₁₁ , T ₁₅ , T ₁₆ , T ₂₀ , T ₂₄ , T ₂₇ , T ₂₈ , T ₃₄ , T ₃₈ , T ₄₀ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₃ , T ₄₄ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₂ , T ₅₄ , T ₅₅ , T ₅₇	22
Dil Bilimleri	T ₃₅ , T ₃₆ , T ₅₁	3
Görsel Sanatlar	T ₂₁	1
Müzik	T ₃₀	1
Beden Eğitimi	T ₄₈	1
Din Bilimleri	T ₃₉	1

Tablo 3’e göre PAB ile ilgili lisansüstü tezlerin yaklaşık olarak %49,12 (P₁, P₂, P₄, P₅, P₆, P₈, P₉, P₁₀, P₁₂, P₁₃, P₁₄, P₁₇, P₁₈, P₁₉, P₂₂, P₂₃, P₂₅, P₂₆, P₂₉, P₃₁, P₃₂, P₃₇, P₄₅, P₄₆, P₅₀, P₅₃, P₅₆) ile matematik alanında, %38,60 (P₃, P₇, P₁₁, P₁₅, P₁₆, P₂₀, P₂₄, P₂₇, P₂₈, P₃₄, P₃₈, P₄₀, P₄₁, P₄₂, P₄₃, P₄₄, P₄₇, P₄₉, P₅₂, P₅₄, P₅₅, P₅₇) ile fen bilimleri alanında, %5,26 (P₃₅, P₃₆, P₅₁) ile dil bilimleri alanında, %1,75 (P₂₁) ile görsel sanatlar alanında, %1,75 (P₃₀) ile

müzik alanında, %1,75 (P₄₈) ile beden eğitimi alanında ve %1,75 (P₃₉) ile din bilimleri alanında yapıldığı görülmüştür.

Tablo 4'te Türkiye'de 2015-2020 yılları arasında PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4. PAB İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Dağılımı

Çalışma Deseni	Çalışma Kodu	Frekans
Nicel	T ₅ , T ₆ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀ , T ₂₁ , T ₃₃ , T ₃₈ , T ₃₉ , T ₅₀ , T ₅₅	11
Nitel	T ₂ , T ₃ , T ₄ , T ₇ , T ₁₂ , T ₁₃ , T ₁₄ , T ₁₅ , T ₁₆ , T ₁₈ , T ₂₀ , T ₂₂ , T ₂₃ , T ₂₄ , T ₂₅ , T ₂₆ , T ₂₇ , T ₂₈ , T ₃₀ , T ₃₁ , T ₃₂ , T ₃₄ , T ₄₀ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₃ , T ₄₄ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₂ , T ₅₃ , T ₅₄ , T ₅₆	34
Karma	T ₁ , T ₁₁ , T ₁₉ , T ₂₉ , T ₃₅ , T ₃₆ , T ₃₇ , T ₄₅ , T ₄₈ , T ₅₁ , T ₅₇	11
Tasarım	T ₁₇	1

Tablo 4'e göre PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin 34'ünde (T₂, T₃, T₄, T₇, T₁₂, T₁₃, T₁₄, T₁₅, T₁₆, T₁₈, T₂₀, T₂₂, T₂₃, T₂₄, T₂₅, T₂₆, T₂₇, T₂₈, T₃₀, T₃₁, T₃₂, T₃₄, T₄₀, T₄₁, T₄₂, T₄₃, T₄₄, T₄₆, T₄₇, T₄₉, T₅₂, T₅₃, T₅₄, T₅₆) nitel desenin, 11'inde (T₁, T₁₁, T₁₉, T₂₉, T₃₅, T₃₆, T₃₇, T₄₅, T₄₈, T₅₁, T₅₇) karma desenin, 11'inde (T₅, T₆, T₈, T₉, T₁₀, T₂₁, T₃₃, T₃₈, T₃₉, T₅₀, T₅₅) nicel desenin ve birinde (T₁₇) tasarım desenin kullanıldığı görülmüştür.

Türkiye'de 2015-2020 yılları arasında PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerdeki çalışma grubu dağılımı tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Türkiye’de PAB İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerdeki Çalışma Grubu Dağılımı

Çalışma Grubu	Çalışma Kodu	Frekans
Ortaokul Matematik Öğretmeni	T ₁₂ , T ₁₃ , T ₁₇ , T ₁₈ , T ₁₉ , T ₂₂ , T ₂₃	7
Ortaokul Matematik Öğretmen adayı	T ₁₀ , T ₃₂ , T ₃₇ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₅₃ , T ₅₆ ,	7
Ortaokul Matematik Öğretmeni ve öğretmen adayı	T ₁	1
Ortaokul Matematik öğretmeni ve öğrenci	T ₂₆	1
Sınıf Öğretmeni	T ₂ , T ₁₄ , T ₂₁ , T ₂₄ , T ₄₂ , T ₅₂	6
Fen Bilgisi Öğretmeni	T ₃ , T ₂₀ , T ₃₄ , T ₄₄	4
Fen Bilgisi Öğretmen adayı	T ₁₁ , T ₁₆ , T ₂₇ , T ₃₈ , T ₄₁ , T ₅₄ , T ₅₅	7
Fen Bilgisi öğretmeni ve Fen Bilgisi öğretmen adayı	T ₄₀	1
Lise Matematik Öğretmeni	T ₃₁	1
Lise Matematik Öğretmen adayı	T ₄ , T ₂₅ , T ₅₀	3
Ortaokul ve lise matematik öğretmen adayı	T ₅	1
Okul Öncesi Öğretmeni	T ₆	1
Okul Öncesi Öğretmen adayı	T ₃₃	1
Okul Öncesi Öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adayı	T ₈ , T ₂₉	2
Okul Öncesi Öğretmeni ve öğrenci	T ₉	1
Kimya Öğretmeni	T ₄₃ , T ₄₉	2
Kimya Öğretmen adayı	T ₇ , T ₄₇	2

Biyoloji Öğretmeni	T ₂₈	1
Biyoloji öğretmen adayı	T ₁₅ , T ₅₇	2
Müzik Öğretmeni	T ₃₀	1
İngilizce Öğretmen adayı	T ₃₅ , T ₅₁	2
Türkçe Öğretmen adayları ve öğretim görevlileri	T ₃₆	1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri	T ₃₉	1
Beden Eğitimi öğretmeni	T ₄₈	1

Tablo 5'e göre PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde en çok ortaokul matematik öğretmenleri (T₁₂, T₁₃, T₁₇, T₁₈, T₁₉, T₂₂, T₂₃), ortaokul matematik öğretmen adayları (T₁₀, T₃₂, T₃₇, T₄₅, T₄₆, T₅₃, T₅₆) ve fen bilgisi öğretmen adayları (T₁₁, T₁₆, T₂₇, T₃₈, T₄₁, T₅₄, T₅₅) ile çalışılmıştır. Daha sonra ise en çok çalışma yapılan gruplar sınıf öğretmenleri (T₂, T₁₄, T₂₁, T₂₄, T₄₂, T₅₂) ve fen bilgisi öğretmenleri (T₃, T₂₀, T₃₄, T₄₄) olmuştur. En az çalışma yapılan katılımcı grupları ise beden eğitimi öğretmenleri (T₄₈), müzik öğretmenleri (T₃₀), Türkçe öğretmen adayları (T₃₆), biyoloji öğretmeni (T₂₈), görsel sanatlar öğretmeni (T₂₁), beden eğitimi öğretmeni (T₄₈), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni (T₃₉) ve lise matematik öğretmeni (T₃₁) olmuştur. Katılımcı olarak lisansüstü tezlerde sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları, Türkçe öğretmenleri, fizik öğretmen ve öğretmen adayları, İngilizce öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları, beden eğitimi öğretmen adayları ve sınıf öğretmen adayları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde çalışılan örneklem türlerinin dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü Tezlerde Çalışılan Örneklem Türü

Örneklem Türü	Çalışma kodu	Frekans
Öğretmen	T ₂ , T ₃ , T ₆ , T ₁₂ , T ₁₃ , T ₁₄ , T ₁₇ , T ₁₈ , T ₁₉ , T ₂₀ , T ₂₂ , T ₂₃ , T ₂₄ , T ₂₈ , T ₃₀ , T ₃₁ , T ₃₄ , T ₃₉ , T ₄₂ , T ₄₃ , T ₄₄ , T ₄₈ , T ₄₉ , T ₅₂	24
Öğretmen adayı	T ₄ , T ₅ , T ₇ , T ₁₀ , T ₁₁ , T ₁₅ , T ₁₆ , T ₂₅ , T ₂₇ , T ₃₂ , T ₃₃ , T ₃₅ , T ₃₇ , T ₃₈ , T ₄₁ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₅₀ , T ₅₃ , T ₅₄ , T ₅₅ , T ₅₆ , T ₅₇	24
Öğretmen ve öğretmen adayı	T ₁ , T ₈ , T ₂₁ , T ₂₉ , T ₄₀	5
Öğretmen ve öğrenci	T ₉ , T ₂₆	2
Öğretmen adayı ve öğretim üyeleri	T ₃₆ , T ₅₁	2

Tablo 6’da lisansüstü tezlerin 24’ünde öğretmen (T₂, T₃, T₆, T₁₂, T₁₃, T₁₄, T₁₇, T₁₈, T₁₉, T₂₀, T₂₂, T₂₃, T₂₄, T₂₈, T₃₀, T₃₁, T₃₄, T₃₉, T₄₂, T₄₃, T₄₄, T₄₈, T₄₉, T₅₂), 24’ünde öğretmen adayı (T₄, T₅, T₇, T₁₀, T₁₁, T₁₅, T₁₆, T₂₅, T₂₇, T₃₂, T₃₃, T₃₅, T₃₇, T₃₈, T₄₁, T₄₅, T₄₆, T₄₇, T₅₀, T₅₃, T₅₄, T₅₅, T₅₆, T₅₇), 5’inde öğretmen ve öğretmen adayı (T₁, T₈, T₂₁, T₂₉, T₄₀), 2’inde öğretmen ve öğrenci (T₉, T₂₆) ve 2’inde öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin (T₃₆, T₅₁) örneklem olarak tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 7’de Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında yapılan PAB ile ilgili lisansüstü tezlerde çalışılan örneklem büyüklüğü dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 7. Lisansüstü Tezlerde Çalışılan Örneklem Büyüklüğü

Araştırma Deseni	Örneklem büyüklüğü	Çalışma kodu	Frekans
Nitel Veri	0-10	T ₁ , T ₂ , T ₃ , T ₇ , T ₁₁ , T ₁₃ , T ₁₅ , T ₂₀ , T ₂₄ , T ₂₅ , T ₂₆ , T ₂₇ , T ₃₀ , T ₃₁ , T ₃₂ , T ₃₄ , T ₃₅ , T ₄₀ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₃ , T ₄₄ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₄₈ , T ₄₉ , T ₅₂ , T ₅₃ , T ₅₄ , T ₅₇	30
	11-20	T ₄ , T ₁₂ , T ₁₇ , T ₁₈ , T ₁₉ , T ₂₂ , T ₂₃ , T ₃₆ , T ₅₁	9
	21-50	T ₁₆ , T ₂₉ , T ₃₇ , T ₅₆	4
	51-100	T ₁₄	1
	101 ve üstü	T ₂₈ , T ₄₅	2
Nicel Veri	0-100	T ₁₁ , T ₁₉ , T ₃₃ , T ₃₇ , T ₄₈	5
	101-200	T ₆ , T ₄₅ , T ₅₅ , T ₅₇	4
	201-400	T ₂₁ , T ₃₅ , T ₃₉	3
	401-600	T ₅ , T ₈ , T ₂₉ , T ₃₈ , T ₅₁	5
	601 ve üstü	T ₁ , T ₉ , T ₁₀ , T ₃₆ , T ₅₀	5

Tablo 7’de karma desende olan çalışmaların nitel verilerinin toplandığı katılımcılar nitel verilerin içinde, nicel verilerin toplandığı nicel verilerin içinde ele alınmıştır. Ayrıca T₁₇ kodlu tasarım araştırmasının verileri nitel olduğundan nitel veri grubuna dâhil edilmiştir. Nitel verilerin kullanıldığı çalışmalarda katılımcı sayısının 0-10 arası olduğu çalışma sayısının 30, 1-20 arası olduğu çalışma sayısının 9, 21-50 arası olduğu çalışma sayısının 4, 51-100 arası olduğu çalışma sayısının 14 ve 101 ve üstü olan çalışma sayısının 2 olduğu görülmüştür. Nicel verilerin kullanıldığı çalışmalarda katılımcı sayısının 0-100 olduğu çalışma sayısı 5, 101-200 arası olduğu çalışma sayısının 4, 201-400 arası olduğu çalışma sayısının 3, ve 601 ve üstü katılımcının olduğu çalışma sayısının 5 olduğu görülmüştür.

Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları	Çalışma Kodu	Frekans
Anket	T ₁ , T ₁₉ , T ₂₅ , T ₂₆ , T ₂₇ , T ₂₈ , T ₃₀ , T ₃₆ , T ₃₉ , T ₅₁ , T ₅₆ , T ₅₇	12
Tutum ölçeği	T ₁ , T ₂₁ , T ₃₈	3
Görüşme/Mülakat	T ₁ , T ₂ , T ₃ , T ₄ , T ₇ , T ₁₁ , T ₁₃ , T ₁₅ , T ₁₇ , T ₁₉ , T ₂₀ , T ₂₂ , T ₂₃ , T ₂₄ , T ₂₇ , T ₂₉ , T ₃₀ , T ₃₁ , T ₃₂ , T ₃₄ , T ₃₅ , T ₃₇ , T ₄₀ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₃ , T ₄₄ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₁ , T ₅₂ , T ₅₃ , T ₅₄ , T ₅₆	36
Gözlem	T ₂ , T ₃ , T ₇ , T ₁₁ , T ₁₃ , T ₁₅ , T ₁₇ , T ₁₉ , T ₂₀ , T ₂₂ , T ₂₄ , T ₂₇ , T ₃₁ , T ₃₂ , T ₃₅ , T ₃₇ , T ₄₀ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₃ , T ₄₄ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₄₈ , T ₄₉ , T ₅₂ , T ₅₄	28
Doküman İncelemesi (Ders kitabı, programları, materyaller...)	T ₂ , T ₁₅ , T ₂₀ , T ₃₁ , T ₃₂ , T ₄₄ , T ₅₁ , T ₅₂ , T ₅₆	9
Başarı/ Bilgi testi	T ₄ , T ₅ , T ₆ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀ , T ₁₁ , T ₁₂ , T ₁₃ , T ₁₄ , T ₁₆ , T ₁₈ , T ₂₆ , T ₂₉ , T ₃₃ , T ₃₄ , T ₃₅ , T ₃₇ , T ₃₈ , T ₄₀ , T ₄₄ , T ₄₅ , T ₄₇ , T ₄₈ , T ₅₀ , T ₅₂ , T ₅₆ , T ₅₇	28
Senaryo	T ₄ , T ₂₃ , T ₂₅	3
PAB öz değerlendirme Etkinliği	T ₄	1
İnanç ölçeği	T ₈ , T ₃₈	2
İçerik Gösterimi	P ₇ , P ₁₁ , P ₂₀ , P ₄₂ , P ₄₃ , P ₄₇ , P ₄₉	7
Yansıtıcı Form	T ₇	1
Yetenek-Beceri Testi	T ₉ , T ₃₈	2
Sevme Ölçeği	T ₉	1
Kart Gruplama Etkinliği	P ₁₁ , P ₂₀ , P ₄₂ , P ₄₃ , P ₄₉	5
Ders Planı	P ₁₁ , P ₂₇ , P ₃₇ , P ₄₀ , P ₄₆ , P ₅₄	6
Kelime İlişkilendirme Testi	P ₁₆ , P ₂₇	2
Video sınav	P ₁₇	1
Algı Ölçeği	P ₂₁ , P ₅₅	2
Alan notları	P ₂₂ , P ₄₉	2
Araştırmacı günlüğü	P ₂₄ , P ₃₁	2
Video- Ses kayıt	P ₁₉ , P ₂₄ , P ₃₇ , P ₄₀ , P ₄₂ , P ₄₅ , P ₅₃	6
Öz/Akran değerlendirmesi	P ₃₇	1
Kavram Haritası	P ₄₀ , P ₄₂ , P ₄₄	3
Çizimler	P ₄₂	1
PaP-eRs	P ₄₂	1
Ders İçerik formu	P ₅₇	1

Tablo 8’e göre veri toplama araçlarından en çok kullanılanlar sırasıyla görüşme/mülakat (36), gözlem (28) ve başarı/bilgi testi (28) olduğu görülmüştür. En az kullanılan veri toplama araçları ise ders içerik formu (1), çizimler (1), PaP-eRs (1), video sınav (1), öz/akran değerlendirmesi (1), PAB öz değerlendirme etkinliği (1), yansıtıcı form (1) ve sevme ölçeği (1)’dir.

Tablo 9. Lisansüstü Tezlerin Konularına İlişkin Temalar

Temalar	Alt Temalar	Çalışma Kodu	Frekans
İncelenen PAB bileşenleri	Konu alan bilgisi	T ₂ , T ₃ , T ₅ , T ₆ , T ₇ , T ₉ , T ₁₃ , T ₁₄ , T ₁₆ , T ₁₈ , T ₁₉ , T ₂₀ , T ₂₃ , T ₂₇ , T ₂₈ , T ₂₉ , T ₃₁ , T ₃₄ , T ₃₅ , T ₃₇ , T ₃₈ , T ₄₂ , T ₄₄ , T ₄₅ , T ₅₂ , T ₅₃ , T ₅₄ , T ₅₆ , T ₅₇	29
	Öğretimsel stratejiler bilgisi	T ₂ , T ₅ , T ₁₁ , T ₁₄ , T ₁₅ , T ₁₆ , T ₁₇ , T ₁₈ , T ₁₉ , T ₂₀ , T ₂₂ , T ₂₃ , T ₂₄ , T ₂₇ , T ₃₀ , T ₃₁ , T ₃₇ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₄ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₁ , T ₅₂ , T ₅₃ , T ₅₄ , T ₅₇	29
	Müfredat/Program bilgisi	T ₂ , T ₁₁ , T ₁₄ , T ₁₆ , T ₁₇ , T ₂₀ , T ₂₂ , T ₂₄ , T ₂₈ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₄ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₂ , T ₅₄ , T ₅₆	17
	Ölçme-Değerlendirme bilgisi	T ₁₁ , T ₁₅ , T ₁₆ , T ₁₇ , T ₂₀ , T ₂₂ , T ₂₄ , T ₂₇ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₄ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₁ , T ₅₂ , T ₅₄ , T ₅₇	17
	Öğrencileri anlama bilgisi	T ₂ , T ₄ , T ₅ , T ₇ , T ₁₂ , T ₁₃ , T ₁₄ , T ₁₆ , T ₁₇ , T ₁₈ , T ₁₉ , T ₂₀ , T ₂₂ , T ₂₃ , T ₂₄ , T ₂₅ , T ₂₆ , T ₂₇ , T ₂₈ , T ₃₁ , T ₃₂ , T ₃₇ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₄ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₁ , T ₅₃ , T ₅₆	32
	Fen oryantasyonu	T ₂₀ , T ₂₄ , T ₄₁ , T ₄₂ , T ₄₄ , T ₄₇ , T ₄₉	7
	Pedagojik bilgi	T ₅₂ , T ₅₄	2
	PAB' a yönelik yeterlilik algı-inanç-tutum incelenmesi	T ₁ , T ₂₁ , T ₂₄ , T ₃₈ , T ₃₉ , T ₅₅	6
	PAB karşılaştırılması	T ₁₇ , T ₂₉ , T ₄₀ , T ₄₉ , T ₅₁ , T ₅₇	6
	PAB ölçeği	T ₃₃ , T ₅₀	2
PAB geliştirme/uyarlama	T ₄₂ , T ₄₃ , T ₄₄ , T ₅₆	4	
PAB bileşenlerinin etkileşimi	P ₄₂ , P ₄₇ , P ₄₈	3	

Tablo 9'a göre PAB bileşeni olarak konu alan bilgisi (29), öğretimsel stratejiler bilgisi (29), program bilgisi (17), ölçme- değerlendirme bilgisi (17), öğrencileri anlama bilgisi (32), fen oryantasyonu (7) ve pedagojik bilgi (2) incelenmiştir.

Katılımcıların konu alan bilgileri incelendiğinde T₅, T₁₄, T₁₉, T₂₇, T₃₁, T₃₆ ve T₃₇ kodlu çalışmalarda konu alan bilgilerinin yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. T₂₇, T₃₆ ve T₃₇ kodlu çalışmalarda katılımcıların konu alan bilgileri uygulama öncesinde düşüken T₂₇ kodlu çalışmada beşinci yarıyıldan sekizinci yarıyıl boyunca uygulanan lisans eğitimiyle, T₃₆ kodlu çalışmada uygulanan özel öğretim yöntemleri dersi dönemi sonunda ve T₃₇ kodlu çalışmada ise katılımcılara uygulanan 4Mat modeline dayalı ders planı etkinlikleri ile konu alan bilgilerinde artış olmuştur. T₁₃, T₁₈, T₂₈ ve T₅₃ kodlu çalışmalarda katılımcıların konu alan bilgilerinin kısmen yeterli düzeyde oldukları ifade

edilmiştir. T₃₅ kodlu çalışmada, öğretmenlik alan bilgisi testinin öğretmenlik uygulaması bölümünü ve öğretme becerilerini göz ardı ettiği konusunda görüşler sunulmuştur. Ayrıca alan bilgisi testinin öğretmenlik için tek başına geçerli ve kapsamlı bir test olduğu konularında endişeleri ifade edilmiştir. Diğer çalışmalarda ise katılımcıların konu alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadıkları belirtilmiştir.

PAB bileşeni olarak katılımcıların öğretimsel stratejiler bilgisinin T₁₇, T₂₇, T₃₇ ve T₅₃ kodlu çalışmalarda yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. T₁₇, T₂₇ ve T₃₇ kodlu çalışmalarda katılımcıların öğretimsel stratejiler bilgilerinin uygulama öncesinde düşükken T₁₇ kodlu çalışmada e-mentörlük uygulamasıyla, T₂₇ kodlu çalışmada uygulanan lisans eğitimiyle, T₃₇ kodlu çalışmada ise katılımcılara uygulanan 4Mat modeline dayalı ders planı etkinlikleri ile öğretimsel stratejiler bilgilerinde artış olmuştur. T₄₁ kodlu çalışmada katılımcıların öğretimsel stratejiler bilgisinin kısmen yeterli düzeyde oldukları belirtilmiştir. Diğer çalışmalarda ise katılımcıların öğretimsel stratejiler bilgilerinin yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür.

PAB bileşeni olarak katılımcıların müfredat/program bilgisinin T₁₇, T₂₀ ve T₂₄ kodlu çalışmalarda yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. T₁₇ ve T₂₄ kodlu çalışmalarda katılımcıların müfredat/program bilgilerinin uygulama öncesinde düşükken T₁₇ kodlu çalışmada e-mentörlük uygulamasıyla, T₂₄ kodlu çalışmada uygulanan araştırmaya dayalı mesleki gelişim programı ile müfredat/program bilgilerinde artış olmuştur. T₄₁ kodlu çalışmada katılımcıların müfredat/program bilgisinin kısmen yeterli düzeyde oldukları belirtilmiştir. Diğer çalışmalarda ise katılımcıların müfredat/program bilgilerinin yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür.

Çalışmalarda PAB bileşeni olarak katılımcıların ölçme-değerlendirme bilgisinin T₁₁ ve T₁₇ kodlu çalışmalarda yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. T₁₁ ve T₁₇ kodlu çalışmalarda katılımcıların ölçme-değerlendirme bilgilerinin uygulama öncesinde düşükken T₁₁ kodlu çalışmada argümantasyon tabanlı öğretim uygulamasıyla, T₁₇ kodlu çalışmada uygulanan e-mentörlük uygulaması ile ölçme-değerlendirme bilgilerinde artış olmuştur. T₂₇ ve T₄₁ kodlu çalışmada katılımcıların ölçme-değerlendirme bilgisinin

kısmen yeterli düzeyde oldukları belirtilmiştir. Diğer çalışmalarda ise katılımcıların ölçme-değerlendirme bilgilerinin yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür.

PAB bileşeni olarak katılımcıların öğrencileri anlama bilgisinin T₂, T₄, T₇, T₁₇, T₁₉, T₂₇, T₃₁ ve T₃₇ kodlu çalışmalarda yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. T₄, T₇, T₁₇ ve T₃₇ kodlu çalışmalarda katılımcıların öğrencileri anlama bilgileri uygulama öncesinde düşükken T₄ kodlu çalışmada modüler ders öğretim uygulamasıyla, T₇ kodlu çalışmada uygulanan mikro öğretim ve içerik gösterimiyle, T₁₇ kodlu çalışmada uygulanan e-mentörlük uygulamasıyla T₃₇ kodlu çalışmada ise katılımcılara uygulanan 4Mat modeline dayalı ders planı etkinlikleri ile öğrencileri anlama bilgilerinde artış olmuştur. T₄₁ kodlu çalışmada katılımcıların öğrencileri anlama bilgisinin kısmen yeterli düzeyde oldukları belirtilmiştir. Diğer çalışmalarda ise katılımcıların öğrencileri anlama bilgilerinin yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür.

Fen bilimleri eğitiminde PAB'ın bir bileşeni olan fen öğretimi oryantasyonu T₂₀, T₂₄, T₄₁, T₄₂, T₄₄, T₄₇, T₄₉ kodlu çalışmalarda ele alınmıştır. T₂₀, T₄₉ kodlu çalışmada katılımcıların fen öğretimi oryantasyonu öğrenci merkezli olabildiği gibi öğretmen merkezli de olduğu görülmüştür. Müfredatı yetiştirme ve sınava öğrenci hazırlama düşüncesinden dolayı öğrenci merkezli etkinliklere yer vermekte zaman sıkıntısı yaşayacakları endişesi bulunmaktadır. Katılımcıların fen öğretim oryantasyonları sınırlı didaktik ve akademik titizlik gibi öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. T₄₄, T₄₇ kodlu çalışmalarda katılımcılar fen konularının günlük hayattaki önemini ortaya koyarak öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak istemişlerdir. T₄₁ kodlu çalışmada fen öğretimi oryantasyonu mesleğe yönelik oryantasyon ve öğretime yönelik oryantasyon olarak ele alınarak etkili fen öğretmeni olmanın gerekliliği ifade edilmiştir. T₂₄ kodlu çalışmada katılımcıların mesleki gelişim eğitimiyle fen öğretimi oryantasyonuna ait ilgi, motivasyon ve tutumlarının arttığı görülmüştür. T₄₂ kodlu çalışmada katılımcıların gerçek hedef ideallerinin uyuşmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların fen oryantasyonunun öğretmen merkezli oluşunu veli eğitim düzeyinin, okul yönetiminin ve okulun sosyal çevresinin etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca T₄₇ ve T₄₉ kodlu çalışmalarda katılımcıların fen öğretimine yönelik oryantasyonun, öğretim

karar ve tutumlarını olumlu etkilediğini belirtilirken T₄₄ kodlu çalışmada fen öğretimi oryantasyonunun PAB’ı etkilemediği ifade edilmiştir. Katılımcıların pedagojik bilgilerinin T₅₂ ve T₅₄ kodlu çalışmalarda yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür.

PAB’a yönelik yeterlilik algı-tutumlarının incelendiği T₂₄, T₃₉ kodlu çalışmalarda PAB yeterlik algı-tutumlarının yüksek düzeyde oldukları, T₂₁ ve T₅₅ kodlu çalışmalarda ise düşük düzeyde oldukları görülmüştür. T₂₄ kodlu çalışmada uygulanan araştırmaya dayalı fen öğretimine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programının, PAB yeterlilik algısının yüksek düzeye gelmesinde önemli bir etken olduğu görülmüştür. T₃₈ kodlu çalışmada öğrenmenin yetenek ve çabaya bağlı olduğu inancı ile tutum arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda konu alanına yönelik tutum ile bilgi düzeyinin birbirini yordadığı görülmüştür. T₁ kodlu çalışmada matematik başarısını değişmez nedenlere bağlama inancı, tutum, iç motivasyon, dış motivasyon ve matematik öğretmeye hazır hissetme değişkenlerinin pedagojik alan bilgisine önemli etkilerinin olduğu belirtilmiştir.

PAB karşılaştırılması T₁₇, T₂₉, T₄₀, T₄₉, T₅₁ ve T₅₇ kodlu çalışmalarda mesleki deneyimler üzerinden yapılmıştır. T₂₉ ve T₄₀ kodlu çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adayları arasındaki PAB’ları karşılaştırılmıştır. T₁₇ kodlu çalışmada az deneyimli matematik öğretmenlerinin PAB’larının düşük iken e- mentörlük uygulaması sonucunda ilerleme kaydettiği görülmüştür. T₂₉ kodlu çalışmada katılımcıların mesleki deneyimleri PAB’ları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmazken, T₄₀ kodlu çalışmada deneyimli öğretmenlerin konu alan bilgisi, öğrenci anlayışı ve müfredat bilgisi bakımından öğretmen adaylarına göre daha iyi seviyede oldukları görülmüştür. Ayrıca T₄₀ kodlu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının, ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri benzerlik gösterirken öğretim-strateji-yöntem ve teknik bilgisi bakımından uygulamalarda farklılık gösterdikleri görülmüştür. T₄₉ kodlu çalışmada deneyimli öğretmenlerin PAB bilgilerinin konuya göre farklılaştığı ifade edilmiştir. T₅₁ kodlu çalışmada Hollanda ve Türkiye’deki lisans programında öğretmen adaylarının PAB’a yönelik görüşleri karşılaştırılmıştır. Ders planlama bilgisi, öğretim-yöntem-teknik bilgisi ve değerlendirme bilgisi bakımından Türkiye’deki lisans programı öğretmen

adaylarının daha yeterli oldukları görüşüne ulaşılırken, İngilizce dil becerileri bakımından Hollanda'daki lisans programı öğretmen adayları daha yeterli oldukları görüşünde bulunmuşlardır. T₅₇ kodlu çalışmada son sınıf biyoloji öğretmenliği adayları pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının PAB bilgileri karşılaştırıldığında konu alan bilgileri, öğretim-strateji-yöntem teknik bilgisi bakımından farklılık bulunmazken ölçme değerlendirme bilgileri bakımından son sınıf biyoloji öğretmen adaylarının daha başarılı oldukları görülmüştür.

PAB ölçeği geliştirme/uyarlama çalışmaları olarak T₃₃ kodlu çalışması PAB ölçeği uyarlaması, T₅₀ kodlu çalışmasında PAB ölçeği geliştirme olarak matematik öğretme bilgilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir test oluşturulmuştur.

PAB bileşenlerinin etkileşimi T₄₂, T₄₃, T₄₄ ve T₅₆ kodlu çalışmalarda ele alınmıştır. T₄₂ kodlu çalışmada PAB bileşenlerinin birbirlerini etkilediği ortaya konmuştur. T₄₃ kodlu çalışmada deneyimsiz fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimine olan bütüncül bakışının PAB bileşenlerinin etkileşimini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Deneyimli öğretmenlerin PAB bileşenleri arasındaki etkileşim çift yönlü olup etkileşimin bilgi düzeyinden uygulama düzeyine dönüşümde etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca PAB bileşenleri arasında etkileşimin kendine has ve konuya özgü olmakla beraber etkileşimin merkezinde öğrenci, müfredat ve öğretim bilgilerinin olduğu belirtilmiştir. T₄₄ kodlu çalışmada fen öğretimine yönelik oryantasyonların; PAB bileşenlerinden öğretim stratejisini, öğrencilerin anlamalarını bilme bilgisini, ölçme değerlendirme bilgisini ve müfredat bilgisini etkilemediği belirtilmiştir. T₅₆ kodlu çalışmada ise öğretmen adaylarının içerik bilgisinin, pedagojik alan bilgisindeki öğretim programı bilgisini ve öğretim bilgisini etkilediğini ifade edilmiştir.

PAB ve diğer bilgi temellerinin etkileşimi T₄₂, T₄₇ ve T₄₈ kodlu çalışmalarda konu alan bilgisi diğer bilgi temeli olarak incelenmiştir. T₄₂ ve T₄₇ kodlu çalışmalarda konu alan bilgisi (KAB) ile PAB'in ilişkili olduğu ifade edilmiştir. T₄₂ kodlu çalışmada KAB ile öğrenci anlama bilgisinin ilişkili olduğu belirtilerek KAB'ı yetersiz olan öğretmenlerin PAB'inin de yetersiz olduğu belirtilmiştir. T₄₇ kodlu çalışmada PAB'in gelişebilmesi için belli bir seviyede KAB'a sahip olunması gerektiği ancak iyi bir KAB'ın aynı

oranda bir PAB’in oluştuğu anlamına gelmeyeceği vurgulanmıştır. Aynı zamanda KAB’daki eksiklikler öğretmen adaylarının, kavram yanlışlarını ortaya çıkarma, programdaki konular arasında ilişki kurma ve konuya özgü strateji, yöntem ve teknik kullanma açısından sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. T₄₈ kodlu çalışmaya göre KAB’ın değişimi öğrencilerin öğrenmeleri üzerine ve öğretim uygulamalarını etkilemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan bu araştırma kapsamında, Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında PAB ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesiyle çalışmalar hakkında genel bir çerçeve oluşturarak çalışmaların genel eğilimleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak Türkiye’de PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yayımlandığı üniversitelere, yıllara ve yayın türüne göre dağılımı incelenmiştir. İnceleme sonucunda PAB’la ilgili en çok lisansüstü tezin yayımlandığı üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu, sonrasında ise sırayla Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi olduğu; 30 farklı üniversitede PAB ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmüştür. En fazla doktora tezinin yayımlandığı üniversite Gazi Üniversitesi (5) ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi (3) olmuştur. Her üniversitede doktora programının olmayışı, köklü geçmişi olan üniversitelerde yoğun olarak tezlerin yayınlanmasının sebebi olabilir. Bu çalışma 2020 yılı bitmeden gerçekleştirildiğinden en az ve en fazla yayın yapılan yıl açısından 2020 yılı değerlendirme dışı bırakılmıştır. 20 lisansüstü teze en fazla yayının yapıldığı yıl 2019 olurken ikinci en çok yayının yapıldığı yıl ise 18 lisansüstü teze 2018 yılı olmuştur. En az yayının yapıldığı yıl ise 2017 yılı olmuştur. 2015 ve 2016 yılların benzer sayıda yayın yapılmışken 2017 yılında bir düşüş olmuştur. Ancak 2018 ve 2019 yıllarında PAB ile ilgili lisansüstü tezlerde önceki yılların en az iki katına çıkarak bariz bir artış olduğu görülmüştür. Bu artışın sebebi olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 2017 yılında yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin araştırmacıların dikkatini çekmiş olabileceği düşünülmektedir. Çünkü ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin başarılarını arttıran sebeplerden biri olarak öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerinin olduğu görülmüştür

(Angrist ve Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Goe ve Stickler, 2008; Kind ve Chan, 2019). Yayınlanan lisansüstü tezlerin yaklaşık olarak %65'ini yüksek lisans tezi olurken yaklaşık %35'i doktora tezi olmuştur. Doktora tezlerinin daha az sayıda olması her üniversitede eğitim fakültelerinin olduğu enstitülere ait doktora programının olmayışından, PAB'ın karmaşık bir yapıya sahip olup geliştirilmesinin zor bir süreç olmasından (Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999) dolayı araştırmacıların bu konuya uzak durmasından ve doktora yapan kişi sayısının azlığından kaynaklanabilir.

Çalışmanın amacına uygun olarak 2015-2020 yılları arasında Türkiye'de PAB ile ilgili lisansüstü tezlerin alanlarına göre dağılımı incelenmiştir. İncelenen tezlerin yarıya yakınının matematik alanında yapıldığı görülmüştür. Ardından en çok fen bilimleri alanında yapılmasına rağmen dil bilimleri, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve din bilimleri alanında çok az sayıda çalışmanın olduğunu ifade edilebilir. Sosyal bilgiler alanında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Matematik ve fen bilimleri gibi sayısal alanlarda çalışmalara sık rastlanırken sözel ve özel yetenek gerektiren alanlarda çalışmalara pek az rastlanmıştır. Türkiye'nin katıldığı uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmaları (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS) gibi sınavlarda, öğrencilerin sayısal alanlarda düşük başarı göstermesinden dolayı öğrencilerin başarısını etkileyen öğretmen bilgi ve yeterlikleri ile ilgili PAB çalışmalarına sayısal alanlarda daha çok yer verilmiş olabilir.

PAB ile ilgili çalışılmış lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı incelendiğinde yarıdan fazlasının nitel desende olduğu görülmüştür. Karma desen ve nicel desen kullanılarak yapılan tezler aynı orandadır. Tasarım desenli bir çalışmaya rastlanılmıştır. Belge-Can (2019)'ın yaptığı Fen Eğitimi alanındaki PAB derleme çalışmasında ve Şimşek ve Boz (2016)'un yaptığı Matematik Eğitimi alanındaki PAB meta-sentez çalışmasında da en fazla tercih edilen araştırma deseninin nitel desen olduğu görülmüştür. PAB'ın açıklanmasının karmaşık bir süreç olduğu düşünüldüğünde derinlemesine, açıklayıcı ve ayrıntılı bir biçimde bir biçimde veri sağlayacak nitel araştırma deseninin (Yıldırım ve Şimşek, 2016) tercih edilme sebebi olabilir.

Araştırma grubunu oluşturan lisansüstü tezlerdeki çalışma grubu, örneklem düzeyi ve örneklem büyüklüğü incelenmiştir. İnceleme sonucunda en çok ortaokul matematik öğretmeni, ortaokul matematik öğretmen adayı, fen bilgisi öğretmen adayı, sınıf öğretmen adayı ve fen bilgisi öğretmenleri olmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin, müzik öğretmenlerinin, Türkçe öğretmen adaylarının, biyoloji öğretmenlerinin, görsel sanatlar öğretmenlerinin, İngilizce öğretmen adaylarının ve lise matematik öğretmenlerinin katılımcı olarak yer aldığı çalışma pek azdır. Sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları, Türkçe öğretmenleri, fizik öğretmen ve öğretmen adayları, İngilizce öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları, beden eğitimi öğretmen adayları ve sınıf öğretmen adayları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sözel alan öğretmen veya öğretmen adaylarının, özel yetenek gerektiren alan öğretmen veya öğretmen adaylarının yer aldığı çalışmalara pek az veya hiç yer verilmemiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımcı olduğu çalışmalar daha yüksek düzeyde ve eşit sayıda çıkmıştır. Belge-Can’ın (2019) yaptığı çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuştur. Aydın ve Boz’un (2012) yaptığı çalışmada bariz farkla fen bilimleri ile ilgili çalışmalarda katılımcı olarak öğretmen adayları ile, Şimşek ve Boz’un (2016) yaptığı matematik eğitimi alanındaki çalışmada ise matematik öğretmen adayları ve matematik öğretmenleri örnekleme oluşturmuştur. Son yıllarda yapılan çalışmalarda katılımcı olarak öğretmenlerin de tercih edilmeye başlandığını ifade edilebilir. Öğrencilerin ve öğretim üyelerinin yer aldığı çalışmalar oldukça azdır. Bu durumun sebebi öğrencilerden ve öğretim üyelerinden uzun vadede nitel veri toplamanın zor olmasından kaynaklanabilir. Öğretim üyelerinin çalışma yoğunlukları, kişisel nedenleri ve çalışmayı yapacak kişilerin yetkinlikleri katılımcı olarak öğretim üyelerini tercih dışına itebilecek durumlardır. Nitel verilerin yarıdan fazlası 0-10 katılımcı aralığından toplanırken nicel veriler geniş bir katılımcı aralığında dağılım göstermiştir. Nicel verilerin yarıdan fazlası 201-400 katılımcı aralığında bulunmaktadır. Nicel verilerin toplandığı çalışmalarda anket yönteminin kullanılması örneklem büyüklüğünün fazla olmasını gerektirmektedir.

Çalışma kapsamında PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda çalışmalarda başlıca görüşme, gözlem, başarı/bilgi testi ve anket ile veriler toplanmıştır. Genel olarak veri toplama araçlarının çok çeşitli olduğu görülmüştür. 26 çeşit veri toplama aracının içinde farklı olarak kavram haritası, kart gruplama aktivitesi, içerik gösterimi ve ders planı PAB’da öne çıkan veri toplama araçları olmuştur. Şimşek ve Boz’un (2016) 2004-2015 yılları arasında matematik eğitimi alanındaki PAB meta-sentez çalışmasında görüşme, gözlem, başarı/bilgi testi, anket gibi genel nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüş ve ayrıca senaryolar ile ders planlarına da yer verilmiştir. Aydın ve Boz’un (2012) yaptığı çalışmada görüşme, gözlem, bilgi testi gibi genel nitel veri toplama araçları dışında kart aktivitesi, içerik gösterimi, Pap-eR gibi farklı veri toplama araçlarını kullanmayı tavsiye etmiş ve 2012-2017 yıllarındaki çalışmaları içine alan Belge-Can’ın (2019) fen eğitimi derlemesinde Pap-eR dışında tavsiye edilen veri toplama araçları kullanıldığı görülmüştür. Ek olarak kavram haritası, ders planı, çizimin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ise Pap-eR’den farklı olarak, yansıtıcı forma, akran değerlendirmesine, öz değerlendirmeye, kelime ilişkilendirme testine veri toplama aracı olarak çalışmalarda yer verildiği görülmüştür.

PAB’a yönelik algı-tutum yeterlilikleri ilgili çalışmalarda olumlu tutum ve algının PAB’ı etkilediği görülmüştür. Benzer olarak inanç ve tutumun PAB’ı etkileyen bir faktör olarak belirtildiği çalışmalara rastlanılmıştır (Belge-Can, 2019). Bu durum Gess-Newsome’ın (2015) inançların öğretmenin sınıf içindeki PAB’ının etki değerini belirlemede önemli olduğu bilgisi ile uyumaktadır. P₂₈ kodlu çalışmada PAB’ı etkileyen bağlam bilgisi kapsamında okul kültüründen bahsedilmiştir. Çalışmalarda genel olarak bağlam bilgisine yeterince yer verilmemiştir. Bu durum Aydın ve Boz’un (2012) ve Belge-Can’ın (2019) yaptığı çalışmalarda da görülmüştür.

PAB karşılaştırmaları genelde mesleki deneyimler üzerinden yapılmıştır. Ayrıca farklı ülkelerdeki lisans öğretmen adayları ve eğitim fakültesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları da karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırmalar Türkiye’deki öğretmen eğitimi ve pedagojik formasyon eğitiminin

bulunduğu yeri ortaya koyma açısından önemlidir. Mesleki deneyimin PAB’ı etkilediği gibi etkilemediği çalışmalara da rastlanılmıştır. Belge-Can’ın (2019) yaptığı çalışmada da deneyimin PAB’ı etkilediği veya etkilemediği çalışmalara rastlanmıştır.

Çalışma kapsamında Türkiye’de PAB ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerden elde edilen önemli sonuçları aşağıda maddeler halinde ifade edilebilir:

- 2015-2020 yılları arasında yapılan tezlerin çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu, öğretmen adayları ile fen ve matematik eğitimi alanında örneklemle ve nitel verilerle çalışılmıştır.
- Anket, ölçek, görüşme dışında PAB’a özgü veri toplama teknikleri yansıtıcı form, Pap’eR, içerik temsili çalışmalarda kullanılmaya başlamıştır.
- Çalışmalarda PAB bileşenlerinden en çok öğrencileri anlama bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgisi ve konu alan bilgisi incelenmiştir. PAB bileşeni olarak bağlam bilgisine yeterince değinilmemiştir. 2019 yılında fen eğitimi alanında yapılan derleme çalışmasında en çok öğretimsel stratejiler bilgisine yer verilirken oryantasyona ise çok az yer verilmiştir. 2016 yılında matematik eğitimi alanında yapılan meta-sentez çalışmasında da öğrencileri anlama bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgisi en çok incelenen bileşenler olmuştur.
- Genelde katılımcıların PAB bileşenlerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda e-mentörlük, araştırmaya dayalı etkinlikler, mikro öğretim-içerik gösterimi, 4 Mat modeline dayalı etkinlikler gibi uygulamalar neticesinde PAB bileşenlerinde ilerlemelerin olduğu görülmüştür.
- Fen bilimleri eğitiminde PAB’ın bir bileşeni olarak fen öğretimi oryantasyonunun ek olarak incelendiği çalışmalara rastlanmıştır.
- Genelde olarak PAB bileşenlerinin birbirini etkilediğini ifade edilebilir. Fakat her bileşen birbirini etkilemezken kendi içlerinde bazı bileşenlerin arasında çift yönlü bir etkileşimin olduğu görülmüştür.

- PAB ile KAB'ın genel olarak etkileşime girdiğini ifade edebiliriz. KAB, PAB için gerekli ama tek başına yeterli olmadığını belirten çalışmalar görülmüştür. KAB eksikliğinde, katılımcıların kavram yanılgılarını ortaya çıkarma ve yöntem-teknik-strateji bilgisini kullanma açısından sorun yaşadıkları belirtilmiştir.

Öneriler

Araştırma Türkiye'de 2015-2020 yılları arasında yayınlanan PAB ile ilgili lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Çalışma incelenen 37 yüksek lisans ve 20 doktora tezi olmak üzere toplam 57 lisansüstü tez ile sınırlıdır. Elde edilen sonuçlara göre bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

- PAB ile ilgili sözel alanlar ile özel yetenek gerektiren alanlarda daha fazla çalışma yapılabilir.
- Nitel verilerin nicel verilerle desteklenerek karma desene yer verilen çalışmalara yer verilebilir.
- Öğrencilerin ve öğretim üyelerinin katılımcı olarak yer aldığı PAB ile ilgili çalışmalar neticesinde etkileyen ile etkilenen arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Çalışmalarda nitel verilerin toplandığı katılımcı sayısı arttırılabilir.
- PAB bileşenlerinden daha az sayıda çalışılan ölçme değerlendirme bilgisine, müfredat bilgisine ve pedagojik bilgisine çalışmalarda daha çok yer verilebilir.
- PAB'ın gelişimini sağlayan e-mentörlük, araştırmaya dayalı etkinlikler, mikro öğretim, içerik gösterimi, 4 Mat modeline dayalı etkinlikler gibi uygulamalar göz önüne alınarak eğitimciler için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir veya öğretmen eğitiminde kullanılan yöntemler revize edilebilir.

- İnanç, tutum gibi duyuşsal faktörlerin ve bağlam bilgisinin PAB'a etkisini ortaya koyacak daha fazla çalışmalar yapılabilir.
- PAB bileşenlerinin birbiri ile etkileşimi ve bu etkileşimleri ortaya koyacak veri toplama araçları incelenebilir.

KAYNAKLAR


- An, S., Kulm, G. and Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the US. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(2), 145-172.
- Angrist, J. D. and Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of labor economics*, 19(2), 343-369.
- Aydın, S., ve Boz, Y. (2012). Fen öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının derlenmesi: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 479-505.
- Ball, D.L., Thames, M.H. and Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389 –407.
- Belge-Can, H. (2019) Pedagojik alan bilgisi çalışmalarının derlenmesi: Fen bilimleri eğitimi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 353-380.
- Bozdemir Yüzbaşıoğlu, H , Ezberci Çevik, E ve Kurnaz, M . (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıma ve Kırınım Konusundaki Bağlantılı Bilgileri . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 17 (1) , 722-740 . DOI: 10.33711/yyuefd.751832
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 133-144). Springer, Dordrecht.
- Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., et al (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236-253.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen Genel Yeterlikleri Açısından Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Kendilerini Değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Dağlıoğlu, H. E., Genç, H., ve Yüksek Usta, S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile matematik öğretimine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/6*, p. 235-260.


- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15,13-34.
- Fennema E. and Franke M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In: Grouws DA (ed) *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Macmillan, New York, pp 147–164.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 3-17). Springer, Dordrecht.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*, 41(7), 28-42.
- Goe, L. and Stickler, L. M. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. TQ Research & Policy Brief. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Kind, V., & Chan, K. K. (2019). Resolving the amalgam: Connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge. *International Journal of Science Education*, 41(7) 964-978.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Magnusson, S., Krajcik, J., and Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Springer, Dordrecht.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis (2nd Edition)*. California: Sage Publications.
- Park, S. and Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. [Online]: <http://www.enadonline.com>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.
- Şimşek, N., and Boz, N. (2016). Analysis of pedagogical content knowledge studies in the context of mathematics education in Turkey: A meta-synthesis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(3), 799-826.
- Uluçınar-Sağır, Ş. (2018). Pedagojik alan bilgisi modelleri. Ş. Uluçınar-Sağır, (Editör). *Teoriden uygulamaya pedagojik alan bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ürek, H., & Dolu, G. (2018). Gaz yasalarıyla ilgili geleneksel ve bağlam temelli problemlerin çözülebilmeye durumuna yönelik bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 19-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORCID

Volkan SAYIN  <https://orcid.org/0000-0002-7365-0050>

Şafak ULUÇINAR SAĞIR  <https://orcid.org/0000-0003-3383-5330>

Murat ERMİŞ  <https://orcid.org/0000-0002-8803-0612>

SUMMARY

Purpose

It is observed that compiling studies in physical (Aydın and Boz, 2012; Belge Can, 2019) and mathematics sciences (Şimşek and Boz, 2016) are being conducted in order to reveal lack in relation to PCK and guide researches when focused on body of literature in Turkey. The aim through these studies is to show results and tendencies of post-graduate theses between the years of 2015-2020 as well as guiding by creating a general frame and pointing out new research areas.

Method

In this study, meta-synthesis research method was used by adopting a qualitative understanding. Meta-synthesis is a systematic method used to create a holistic picture of the results of studies by comparing the similarities and differences of studies conducted in a particular field (Polat & Ay, 2016). The study findings and results obtained were confirmed by each other until the end of the study and reported in detail. Because, in order to confirm the research findings, the data source should be visited again and a detailed report should be prepared (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Findings

In Turkey, the distribution of post-graduate theses conducted between 2015-2020 related to PCK by the universities in which they were published was examined, the top three universities in which the most theses were published were Gazi University, Middle East Technical University and Marmara University, respectively. 37 of the post-graduate theses published about PCK in Turkey, were master's theses and 20 were doctoral theses. It has been observed that theses were mostly about mathematics and science. In graduate theses related to PCK, the most qualitative design was preferred as a method and mathematics teachers and mathematics, science teacher candidates for secondary school were the ones who were mostly collaborated with. In studies where qualitative data is used, the number of participants is between 0-10, and in studies where quantitative data is used, the number of participants is maximum, where the highest interval ranges between 0-100 and more than 601. The most commonly used data collection tools were interview (36), observation (28) and success/knowledge test (28), respectively. These studies showed that the vast majority of the participants didn't know much about PCK.

Discussion and Conclusion

In 2018 and 2019, it was observed that there was a significant increase in postgraduate theses related to PCK compared to previous years. It is thought that the reason for this increase may be the general competence of the teaching profession drawing the attention of the researchers. Because when the relevant literature was examined, it has been realized that teachers' knowledge and competence are one of the reasons that increase students' success (Angrist & Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Goe & Stickler, 2008). In general, studies in numerical fields such as mathematics and science are common. In exams such as Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), which Turkey participated in, PCK studies related to teacher knowledge and competencies that affect students' success may have been more involved in numerical fields due to the low success of students in numerical fields. Considering that explaining PCK is a complex process, qualitative research design (Yıldırım & Şimşek, 2016) that will provide in-depth, descriptive and detailed data may be the reason to be preferred. In recent years, it has been observed that various data collection tools such as reflective form, peer assessment, self

assessment, word association test have been used in studies. Among the PCK components, students' comprehension knowledge, instructional strategies knowledge and subject area knowledge were mostly examined in the studies. Context information as a PCK component has not been sufficiently addressed. In some studies, progress was observed in PCK components as a result of a number of innovative applications such as e-mentoring, research-based activities, micro-teaching-content display, activities based on the 4 Mat model.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi *

Determination of The Attitude of Vocational School Students Towards Learning

Cennet GÖLOĞLU DEMİR¹

¹Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü.
gologlu.cennet@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 23.02.2021

Yayına Kabul Tarihi: 12.03.2021

ÖZ

Günümüzde bilgi ve teknolojinin artan bir ivme ile değişmesi yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri ve buna bağlı olarak öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Karabük Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören 420 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Çetin ve Çetin (2019) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları MYO öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. MYO öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile anne ve babalarının eğitim durumlarına göre öğrenmeye tutumlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kadın MYO öğrencilerinin erkeklere göre teknik bilimler programı öğrencilerinin sağlık bilimlerine göre ve lisans düzeyinde eğitim almak isteyen öğrencilerin lisans düzeyinde eğitim almak istemeyenlere göre öğrenmeye yönelik tutumları daha yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme, Tutum, Öğrenmeye yönelik tutum, Meslek yüksekokulu

ABSTRACT

Today, information and technology are changing with increasing acceleration and require lifelong learning. Therefore, it is important for individuals to realize their own learning and for this, to have positive attitudes towards learning. In this direction, it is aimed to determine the

* **Alıntılama:** Göloğlu Demir, C. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 415-439.

attitudes of vocational school students towards learning in this study. The descriptive survey method was used in the research. The research was carried out with the participation of 420 students from Karabük University and Kastamonu University Vocational Schools. The data were collected using the "Attitude Scale for Learning" developed by Çetin and Çetin (2019). Non-parametric tests were used to analyze the data. The research results show that Vocational School students' attitudes towards learning are positive. There was no significant difference in Vocational School students' attitudes towards learning according to their grade levels and their parents' education levels. Female Vocational School students compared to men, technical sciences program students compared to health sciences, and the students who want to study at an undergraduate level compared to those who do not want to study at the undergraduate level, have higher attitudes towards learning.

Keywords: Learning, Attitude, Attitude towards learning, Vocational school

GİRİŞ

Son yıllarda bilgi ve teknolojinin artan bir ivme ile değişmesi, bireyleri daha fazla öğrenmeye zorlamaktadır. Bu öğrenme sürecinde artık bilginin öğrenenlere yalnızca bir eğitici tarafından aktarılmasını beklemek çağın gereklerini yakalayamamak anlamına gelmektedir. Günümüzde bireylerden kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, kendi öğrenmelerini gerçekleştirilmesi ve kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda son yıllarda, kendi kendine öğrenme, öz-yönetimli öğrenme, öz-yönelimli öğrenme gibi benzer ya da aynı anlamda kullanılan beceriler bilim alanında yer bulmaktadır. Öz yönetimli öğrenciler nasıl ve ne öğrenileceği konusunda kendi kararlarını verebilmekle birlikte dışsal kaynaklara nasıl başvurulacağı ya da başvurulup başvurulmayacağı konusunda karar verebilme becerisine sahiptirler (Brookfield, 2009, s.2615). Bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için de öncelikle öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının olması gerekmektedir. Öğrenmeyi sevmeyen, öğrenmenin önemini farkında olmayan ya da herhangi bir şeyi sadece zorunluluktan dolayı öğrenmeye çalışan bireylerin yukarıda bahsedilen öz-yönetimli öğrenenler olması düşünülemez. Uzun yıllardır üzerinde durulan konulardan biri de öğrenmeyi öğrenmedir. 2005 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinden biri de öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin yeterlikler olarak

belirlenmiştir. Raporda öğrenmeyi öğrenme yeterliliği bireylerin, hem gruplar halinde hem de bireysel olarak zaman ve bilgiyi etkin şekilde kullanarak kendi öğrenmelerini düzenleyebilme olarak ele alınmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, kişinin öğrenme sürecine ve ihtiyaçlarına ilişkin farkındalığını, mevcut fırsatları belirlemeyi ve başarılı bir şekilde öğrenmek için engelleri aşma becerisini içerir. 2005 Avrupa komisyonu raporunda tutumun, öğrenmeyi öğrenme yeterliliği ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Çünkü olumlu tutum kişinin hayatı boyunca öğrenmeyi sürdürmesi ve başarılı olma motivasyonunu ile ilişkilidir. Önceki öğrenme ve yaşam deneyimlerini uygulama arzusu, öğrenmek için fırsatlar arama merakı ve öğrenmeyi yaşam boyu çeşitli bağlamlarda uygulamak, olumlu bir tutumun temel unsurları olarak görülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinin geliştirilmesinde tutumların önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Díez-Palomar vd. (2020) öğrenme sonuçlarının, öğrenmeye yönelik tutumlara bağlı olduğunu belirtmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenmeye yönelik tutumların daha çok matematik (Mazana, Montero ve Casmir, 2019), fen bilimleri (Wan ve Zainun, 2012), İngilizce (Rahimia ve Hassani, 2012) gibi bir derse yönelik ya da mobil öğrenmeye yönelik tutum (Demir ve Akpınar, 2016), e-öğrenmeye yönelik tutum (Biçer ve Korucu, 2020) gibi öğrenme araçlarına yönelik olduğu görülmektedir. Öğrenmeye yönelik tutumla ilişkili faktörlerin incelendiği çalışmalarda öğrenmeye yönelik tutumların, öğrenmeye katılma isteği (Marton ve Saljo, 1997), iş tatmini ve öz-yeterlik (Orhan ve Komşu, 2016), okul bağlılığı (Erdoğan, 2019), akademik başarı (Aktürk, 2012; Candeias, Rebelo ve Oliveira, 2010; Erdoğan, 2019) algılanan sosyal destek (Alanoğlu, 2020) ile pozitif ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Yapılan araştırmalar öğrenmeye yönelik tutum ile not kaygısı, öz-beklenti (Izgar, 2015) ve internet bağımlılığının (Sert Ağır, 2019) negatif ilişkili olduğu, girişimcilikle (Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014) ise ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Anghelache (2013) öğrenme sürecine yönelik tutumlar olarak tanımladığı, öğrencilerin öğrenme hakkında düşünme yollarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelediği araştırmada öğrenme sürecine yönelik tutumların

öğrenme sürecinin verimliliğini arttırma amacı ile kişisel gelişime ve başarıma amacına yönelik bilişsel çabalarla ilişkili bulmuştur. Öğrenmeye yönelik tutumlara yönelik çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları ve lisans öğrencileri ile yapılmıştır. Öğretmen adayları dışında ise lise öğrencileri (Sert Ağır, 2019), üstün yetenekli öğrenciler (Demir Tümen, 2019), ilkokul öğrencileri (Kara, İzci ve Ulutaş, 2011) ve öğretmenler (Güven ve Azkeskin, 2018) ile yapıldığı görülmektedir.

Öğrenmeye yönelik tutumlara yalnızca akademik gelişim bağlamında bakmak yaşam boyu öğrenme becerisi ölçütünde doğru olmamaktadır. Çünkü 21. yüzyılın bireylerden talep etmiş olduğu beceri ve yeterlilikler dikkate alındığında öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olmak bu becerilerin geliştirilmesi bağlamında büyük önem taşımaktadır. Bilgi ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak mesleki ve teknik alanlarda öğrenim gören öğrencilerin gelişmeleri dikkatle takip edip sürekli kendilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Çağımız öğrenmeyi artık usta çırak ilişkisinden daha öteye taşımıştır. Bu sebeple ara eleman ihtiyacını karşılayan meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin çağın gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Kozikoğlu (2014) tarafından MYO ve fakülte öğrencileri ile yapılan çalışmada MYO öğrencilerinin hem yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin hem de öğrenmeyi öğrenme yeterliliklerinin fakülte öğrencilerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hakkari (2020) tarafından, MYO öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları üzerine yapılan çalışmada, öğrencilerin okulda edinilen bilgiler dışında araştırma yapma, farklı kaynaklardan bilgi edinme, eksiklerini giderme, konuları öğrenmek için daha fazla çaba harcama faaliyetleri konusunda öğrenme sorumluluk bilincinin yeterli düzeyde olmadığını bildirilmektedir. Karaman ve Aydoğmuş (2018) MYO öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelediği çalışmada MYO öğrencilerinin öğrenmeyi düzenleme ve merak yoksunluğu konularında olumsuz düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda bakıldığında, MYO öğrencilerinin 21. yüzyılın becerilerine, öğrenmeyi öğrenme yeterliğine, öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip öğrenciler olabilmesi için öncelikle öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olması önemli

görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma MYO öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi”dir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemleri cevap aranmıştır:

1. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları nasıldır?
2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyete, sınıf düzeyine, program alanına, lisans düzeyinde eğitim alma isteğine, annenin ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi için betimsel araştırma türü kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu tamamen ve dikkatli bir şekilde ortaya koyar. Eğitim alanında en yaygın kullanılan betimsel araştırma yöntemi ise taramadır (Fraenkel, Wallen ve Hyu, 2012, s.15). Tarama yöntemi bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin elde edildiği yöntemdir. Betimsel tarama yönteminde ise çok sayıda kişiye anket, vb. formlar ile çevrimiçi, şahsen ya da posta yoluyla sorular yöneltilir (Fraenkel, Wallen ve Hyu, 2012, s.12-13). Bu araştırma Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 2021-1 numaralı kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma Karabük Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören 420 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. MYO Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	164	39,0
	Erkek	256	61,0
Sınıf	Birinci Sınıf	239	56,9
	İkinci Sınıf	181	43,1
Program Alanı	Sosyal Bilimler	151	36,0
	Sağlık Bilimleri	83	19,8
	Teknik Bilimler	186	44,3
Lisans Düzeyinde Eğitim Alma İsteği	Evet	238	56,7
	Hayır	48	11,4
	Karasızım	134	31,9
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	221	52,6
	Ortaokul	89	21,2
	Lise	70	16,7
	Ön Lisans ve üstü	40	9,5
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	124	29,5
	Ortaokul	116	27,6
	Lise	116	27,6
	Ön Lisans ve üstü	64	15,2

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan MYO öğrencilerin %39'unun kadın %61'nin erkek olduğu, %57'sinin birinci sınıf, %43'ünün ikinci sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrenim gördükleri programların alanlara göre dağılımı ise %44'ü teknik bilimler, %36'sı sosyal bilimler ve %19'u sağlık bilimleri şeklindedir. Öğrencilerin %56'sı lisans düzeyinde eğitim almak istemektedir. Annelerinin eğitim durumları incelendiğinde yarıdan fazlasının (%52) ilkokul mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Babanın eğitimi durumu ise ilkokul, ortaokul ve lise arasında dengeli bir dağılım göstermekte iken yalnızca %15 lisans ya da lisansüstü düzeyde bir eğitime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Çetin ve Çetin (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğretmen adayları üzerinde geliştirilmiştir.

Ölçek beş dereceli “Tamamen katılıyorum”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde likert tipi ölçektir. Ölçekte 25 olumlu dokuz olumsuz olmak üzere 34 madde yer almaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği (faktör analizi) göstermiştir ki ölçek üç alt faktörden oluşmaktadır. Bunlar: öğrenmeye yönelik çaba, öğrenmeyi önemseme ve öğrenmekten kaçınma. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri $\chi^2/df=1.9$; SRMR=.76; NFI=.94; NNFI=.97; IFI=.97; CFI=.97; RFI=.94 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları öğrenmeye yönelik çaba .92, öğrenmeyi önemseme .86, öğrenmekten kaçınma .84 ve ölçeğin tamamı için .94 olarak belirlenmiştir. MYO öğrencilerden elde edilen verilere göre Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları öğrenmeye yönelik çaba .89, öğrenmeyi önemseme .75, öğrenmekten kaçınma .82 ve ölçeğin tamamı için .90 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin güvenilir ölçümler verdiğini göstermektedir.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma sürecinin tamamında etik kurallara uyulmuştur. Çalışma konusu ile ilgili yararlanılan eserlere atıf yapılmış, veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesi ile gerçekleştirilmiştir. COVID-19 salgını dolayısıyla etik kurul izni, uygulamaların uzaktan yapılması koşulu ile alınmıştır. Bundan dolayı Google Formlar üzerinden hazırlanan ölçme aracı katılımcılara uygulama başında gönüllü onam formu yazısı ile açılmıştır. Onam veren katılımcılara ölçek maddeleri açılmıştır. Onam vermeyen katılımcılara ölçek maddeleri açılmamış ve sayfa kapanmıştır. Araştırma, Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 15.01.2021 tarihli 2021-1 numaralı kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22 istatistiksel paket programına aktarılmıştır. MYO öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, frekans vb.) ile tanımlanmıştır. Cinsiyet, sınıf, program alanı, lisans düzeyinde eğitim alma isteği, anne

eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesinden önce yapılan normal dağılım testi sonucunda öğrenmeye yönelik tutum ölçeği genelinden ve alt faktörlerinden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Tablo 2’de Kolmogorov-Smirnov test sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçekler	İstatistik	sd	p
Öğrenmeye yönelik çaba	.063	420	.000
Öğrenmeyi önemseme	.098	420	.000
Öğrenmekten kaçınma	.134	420	.000
Öğrenmeye yönelik tutum	.059	420	.001

Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlılık düzeyi ,05’ten büyük çıktıysa dağılımın normal dağılım gösterdiği, .05’ten küçük çıktıysa dağılımın normal dağılım göstermediği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2017). Veriler normal dağılım sergilemediği için analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerde yorumlar beşli likert yapının aralık kategorileri dikkate alınarak yapılmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farkların değerlendirmesi Mann Whitney-U ikili karşılaştırmalarla yapılmış ve Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır (Field, s. 565). Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü z değeri (standardized test statistic) ve örneklem sayısı kullanılarak $r = z / \sqrt{N}$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Pallant, 2017, s.252; Rosenthal, 1991, s.19, akt. Field, 2009). Bulunan r değeri cohen kriterleri (.1=küçük, .3=orta, .5=büyük) dikkate alınarak yorumlanmıştır (Pallant, 2017, s.252; Field, 2009, s.550). Kruskal-Wallis testi için etki büyüklüğü ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile yapılarak anlamlı farklılık bulunan her grup için $r = z / \sqrt{N}$ formülü ile hesaplanmıştır (Field, 2009, s.570).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt problemler çerçevesinde sırasıyla verilmiştir.

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları nasıldır? alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. MYO öğrencilerinin “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” Puanları Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	n	min	max	\bar{X}	s
Öğrenmeye yönelik çaba	420	1.21	5.00	3.66	.54
Öğrenmeyi önemseme	420	1.50	5.00	4.28	.56
Öğrenmekten kaçınma	420	1.43	5.00	4.35	.59
Öğrenmeye yönelik tutum	420	2.06	5.00	3.95	.45

Tablo 3’e göre MYO öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum puanları faktörler bazında incelendiğinde MYO öğrencilerinin öğrenmeye yönelik çaba ve öğrenmeyi önemse puan ortalamalarının “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğrenmekten kaçınma faktöründe ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenmeye yönelik tutumlarının ise “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde yani olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, program alanı, lisans düzeyinde eğitim alma isteği, annenin ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine yönelik bulgular sırasıyla Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Cinsiyete Göre,

Tablo 4. MYO öğrencilerinin “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Mann- Whitney U-Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	Sıra Toplam	U	p	z	Etki Büyüklüğü(r)
Öğrenmeye yönelik çaba	Kadın	164	234.78	38,504.50	17009.500	.001	-3,283	.16
	Erkek	256	194.94	49,905.50				
Öğrenmeyi önemseme	Kadın	164	203.55	33,382.50	19852.500	.346		
	Erkek	256	214.95	55,027.50				
Öğrenmekten kaçınma	Kadın	164	225.76	37,024.50	18489.500	.038		
	Erkek	256	200.72	51,385.50				
Öğrenmeye yönelik tutum	Kadın	164	229.12	37,575.50	17938.500	.012		
	Erkek	256	198.57	50,834.50				

$p < .01$

Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre MYO öğrencilerinin cinsiyetleri açısından, öğrenmeyi önemseme ($U=19852.500$ $p > .01$), öğrenmekten kaçınma ($U=18489.500$ $p > .01$) ve öğrenmeye yönelik tutum ($U=17938.500$ $p > .01$) puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte kadın öğrencilerin öğrenmeye yönelik çabalarının ($U=17009.500$ $p \leq .01$ $r = .16$) erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf Düzeyine Göre,

Tablo 5. MYO öğrencilerinin “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	Sıra Toplam	U	z	p
Öğrenmeye yönelik çaba	Birinci Sınıf	239	210,02	50194,50	21514,500	-,093	,926
	İkinci Sınıf	181	211,14	38215,50			
Öğrenmeyi önemseme	Birinci Sınıf	239	203,65	48672,50	19992,500	-1,333	,182
	İkinci Sınıf	181	219,54	39737,50			
Öğrenmekten kaçınma	Birinci Sınıf	239	209,81	50145,50	21465,500	-,134	,894
	İkinci Sınıf	181	211,41	38264,50			
Öğrenmeye yönelik tutum	Birinci Sınıf	239	207,73	49648,00	20968,000	-,537	,591
	İkinci Sınıf	181	214,15	38762,00			

$p < .01$

Mann-Whitney-U testi sonuçlarına göre MYO öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından öğrenmeye tutumlarında ve ölçek alt faktörlerinde anlamlı farklılaşma görülmemiştir ($p > .01$).

Program Alanına Göre,

Tablo 6. MYO öğrencilerinin “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Program Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	X^2	sd	z	p	Etki Büyüklüğü(r)	Fark
Öğrenmeye yönelik çaba	Sosyal	151	214.99	,852	2	-	,653		-
	Bilimler								
	Sağlık Bilimleri	83	216.04						
	Teknik Bilimler	186	204.39						
Öğrenmeyi önemseme	Sosyal	151	203.79	15,362	2	-	,000	.24	2-3
	Bilimler					3,938			
	Sağlık Bilimleri	83	172.02						
	Teknik Bilimler	186	233.12						
Öğrenmekten kaçınma	Sosyal	151	204.80	4,987	2	-	,083		-
	Bilimler								
	Sağlık Bilimleri	83	236.98						
	Teknik Bilimler	186	203.31						
Öğrenmeye yönelik tutum	Sosyal	151	209.13	,037	2	-	,982		-
	Bilimler								
	Sağlık Bilimleri	83	210.33						
	Teknik Bilimler	186	211.69						

$p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde, MYO öğrencilerinin program alanlarına göre öğrenmeye yönelik çaba ($X^2=.852$, $p>.01$), öğrenmekten kaçınma ($X^2=4.987$, $p>.01$) ve

öğrenmeye yönelik tutum puanları ($X^2=.37$, $p>.01$) arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrenmeyi önemseme boyutunda ise teknik bilimler program alanında öğrenim gören öğrencilerin sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilere göre, teknik bilimler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=15.362$, $p<.01$ $r=.24$). Teknik bilimler programında öğrenim gören öğrenciler sağlık bilimleri öğrencilerine göre öğrenmeyi daha çok önemsemektedir. Etki büyüklüğü ise orta düzeydedir.

Lisans Düzeyinde Eğitim Alma İsteğine Göre,

Tablo 7. MYO Öğrencilerinin “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Lisans Düzeyinde Eğitim Alma İsteğine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	X^2	s	z	p	Etki Büyüklüğü	Fark			
Öğrenmeye yönelik çaba	Evet	238	238.32	30.69	2	-4,140	,00	.24	1-2			
	Hayır	48	153.91							-4,480	.23	1-3
	Kararsızım	134	181.36									
Öğrenmeyi önemseme	Evet	238	222.44	12.72	2	-3,622	,00	.21	1-2			
	Hayır	48	154.22									
	Kararsızım	134	209.46									
Öğrenmekten kaçınma	Evet	238	224.83	7.91	2		.02	-	-			
	Hayır	48	185.53									
	Kararsızım	134	194.00									
Öğrenmeye yönelik tutum	Evet	238	236.68	29.13	2	-4,415	,00	.26	1-2			
	Hayır	48	147.86									
	Kararsızım	134	186.44									

$p<.01$

Tablo 7 incelendiğinde, MYO öğrencilerinin lisans düzeyinde eğitim alma isteklerine göre öğrenmeye yönelik çaba ($X^2=30.69$, $p<.01$, *Grup₁₋₂ için $r=.24$, *Grup₁₋₃ için $r=.23$), öğrenmeyi önemseme ($X^2=12.72$, $p<.01$, $r=.21$) ve öğrenmeye yönelik tutum ($X^2=29.13$, $p<.01$, $r=.26$) puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Lisans**

düzeyinde eğitim almak isteyen öğrencilerin öğrenmeye yönelik çaba, öğrenmeyi önemseme ve öğrenmeye yönelik tutum sıra ortalamaları lisans eğitimi almak istemeyenlerden daha yüksektir. Etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Annenin Eğitim Durumuna Göre,

Tablo 8. MYO Öğrencilerinin “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	X^2	sd	p
Öğrenmeye yönelik çaba	İlkokul	221	217.94	1.864	3	.601
	Ortaokul	89	199.24			
	Lise	70	205.63			
	Önlisans ve üstü	40	202.98			
Öğrenmeyi önemseme	İlkokul	221	222.11	6.020	3	.111
	Ortaokul	89	206.68			
	Lise	70	198.18			
	Önlisans ve üstü	40	176.44			
Öğrenmekten kaçınma	İlkokul	221	215.88	.959	3	.811
	Ortaokul	89	205.79			
	Lise	70	204.49			
	Önlisans ve üstü	40	201.74			
Öğrenmeye yönelik tutum	İlkokul	221	220.06	2.998	3	.392
	Ortaokul	89	200.98			
	Lise	70	201.66			
	Önlisans ve üstü	40	194.34			

$p < .01$

Tablo 8 incelendiğinde, MYO öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre öğrenmeye yönelik çaba ($X^2=1.864$, $p > .01$), öğrenmeyi önemseme ($X^2=6.020$, $p > .01$), öğrenmekten kaçınma ($X^2=.959$, $p > .01$) ve öğrenmeye yönelik tutum ($X^2=2.998$, $p > .01$) puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Babanın Eğitim Durumuna Göre,

Tablo 9. MYO Öğrencilerinin “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	X^2	sd	p
Öğrenmeye yönelik çaba	İlkokul	124	217.94	10.437	3	.015
	Ortaokul	116	199.24			
	Lise	116	205.63			
	Önlisans ve üstü	64	202.98			
Öğrenmeyi önemseme	İlkokul	124	222.11	2.176	3	.537
	Ortaokul	116	206.68			
	Lise	116	198.18			
	Önlisans ve üstü	64	176.44			
Öğrenmekten kaçınma	İlkokul	124	215.88	1.716	3	.633
	Ortaokul	116	205.79			
	Lise	116	204.49			
	Önlisans ve üstü	64	201.74			
Öğrenmeye yönelik tutum	İlkokul	124	220.06	5.370	3	.147
	Ortaokul	116	200.98			
	Lise	116	201.66			
	Önlisans ve üstü	64	194.34			

$p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde, MYO öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre öğrenmeye yönelik çaba ($X^2=1.864$, $p>.01$), öğrenmeyi önemseme ($X^2=6.020$, $p>.01$), öğrenmekten kaçınma ($X^2=.959$, $p>.01$) ve öğrenmeye yönelik tutum ($X^2=2.998$, $p>.01$) puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de belirli mesleklere yönelik nitelikli işgücü yetiştirmeyi amaçlayan meslek yüksekokullarının, bilgi ve teknolojide değişimin hızı dikkate alındığında 21. yüzyılın talep ettiği becerilere sahip öğrenciler yetiştirmesi günden güne daha da önem arz etmektedir. Bu bağlamda gelişimin sağlanması için öğrencilerin öncelikle öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar sahip olması önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada MYO öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ortaya koyulmuştur. Elde edilen sonuçlar MYO öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin öğrenmeyi önemsediklerini, öğrenmek için çaba gösterdiklerini ve öğrenme istediği duydukları söylenebilir.

MYO öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Hamurcu’nun (2018) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada öğrenmeye yönelik tutumların sınıf kademesine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Adıgüzel ve Dolmacı (2018) öğretmen adaylarının buldukları sınıfın onların öğrenmeye ilişkin tutumlarına etki eden bir faktör olmadığını belirtmiştir. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) tarafından okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan çalışmada dördüncü sınıflar lehine öğrenmeye yönelik tutumlarda farklılaşma gözlenmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler ile yapılan çalışmada öğrenmeye yönelik tutumların öğrenmeye açıklık boyutuna göre 7. sınıfa giden öğrencilerin 4. sınıfa giden öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla öğrenmeye açık oldukları ortaya çıkmıştır (Demir Tümen, 2009). Hakkari (2020) tarafından MYO öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğrenme sorumluluklarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf kademesinin öğrenme üzerindeki etkililiği konusunda farklı sonuçlar yer almaktadır. Bu araştırma sonucunda MYO öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde sınıf kademesinin etkili olması olumlu olarak algılanamaz. Çünkü öğrencilerin yükseköğretim sistemi içerisinde kaldıkları süreç boyunca öğrenmenin önemimin farkına vararak, öğrenme heveslerinin artması beklenir.

Kadın MYO öğrencilerinin öğrenmeye yönelik çabalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Dikmen, Tuncer ve Şimşek'in (2018) çalışmalarında öğrenmeye yönelik beklenti boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmaya rastlanılmıştır. Hamurcu (2018) ile Adıgüzel ve Dolmacı'nın (2018) çalışmalarında da öğrenmeye yönelik tutumda kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) tarafından okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan çalışmada ise öğrenmeye yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Bu araştırma sonuçlarının aksine Izgar (2015) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırma sonucunda öğrenmeye yönelik tutumların erkekler lehine farklılaştığı görülmüştür.

Teknik bilimler programında öğrenim gören MYO öğrencileri sağlık bilimleri öğrencilerine göre öğrenmeyi daha çok önemsemektedir. Fakülte ya da bölümler arasında farklılaşmanın izlendiği az sayıda çalışmanın sonuçları şu şekildedir. Adıgüzel ve Dolmacı (2018) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf ve rehberlik öğretmen adaylarına göre öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları bulunmuştur. Aydın (2016), düz lise ve Anadolu lisesi mezunu olan fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek lisesi mezunu olanlardan öğrenmeye ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Elçicek ve Bahçeci (2015) tarafından MYO öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumların incelendiği çalışmada Bilgisayar Programcılığı programı öğrencilerinin El Sanatları ve Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada Teknik Bilimler Programı öğrencilerinin öğrenmeyi daha çok önemsemelerinin nedeni bilim ve teknolojiye ilişkin gelişmelere bağlı olarak kendi mesleklerinin gereksinimlerinin de hızla ve sürekli olarak değişmesidir. Dolayısıyla değişimi yakalamak için öğrenmenin önemine yönelik daha fazla farkındalığa sahip oldukları düşünülebilir.

Lisans düzeyinde eğitim almak isteyen öğrencilerin öğrenmeye yönelik çaba, öğrenmeyi önemseme ve öğrenmeye yönelik tutum sıra ortalamaları lisans eğitimi almak istemeyenlerden daha yüksektir. Lisans öğrencileriyle yapılan çalışmalarda, lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin

(Aşkın, 2015), kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeylerinin (Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014) lisansüstü eğitim almak istemeyenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. MYO öğrencilerinin lisans eğitimi almaları için ya dikey geçiş sınavına girerek alanlarıyla ilgili lisans programına geçmeleri ya da yeniden üniversite sınavlarına girmeleri gerekmektedir. Her iki durumda da öğrencilerin önemli ölçüde akademik performans göstermeleri gerekmektedir. Lisans düzeyinde eğitim almak öğrenmenin devam etmesi ve öğrenme konusunda çaba göstermek anlamına da gelmektedir. Bu durum lisans eğitimi almak isteyen öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının almak istemeyenlere göre daha yüksek olmasına kaynaklık etmiş olabilir.

MYO öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aydın (2016) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum puanlarının anne eğitim düzeyine anlamlı farklılık göstermemiştir fakat babanın eğitim düzeyine göre babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının, babası ilköğretim mezunu olanlara göre öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu saptanmıştır. Alanoğlu'nun (2020) öğretmen adaylarının algılanan sosyal destek ile öğrenmeye yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada, aile desteğinin, öğrenmeye ilişkin genel tutumları ile düşük düzeyde; öğrenmeye ilişkin beklentiler ve öğrenmeye açıklık boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Aile desteği ile öğrenmeye ilişkin kaygılar arasında ise düşük düzeyde ve negatif ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının anne ve babanın eğitim durumunun öğrenmeye yönelik tutumlar üzerindeki etkisine yönelik farklı sonuçlar verdiği görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara dayanarak MYO öğrencilerin öğrenim gördükleri iki yıl süresince öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Erkek öğrencilerinde kadın öğrenciler gibi öğrenmeye yönelik tutumları artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Programlara göre öğrenmeye yönelik tutumların farklılaşmasının ayrıntılı olarak sebepleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR


- Adıgüzel, A., & Dolmacı, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-79.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/41881/438499>
- Aktürk, A.O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297
- Alanoğlu, M. (2020). Öğretmen adaylarının algılanan sosyal destek düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 305-319. DOI:10.33710/sdujjes.753571
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anghelache, V. (2013). Determinant factors of students' attitudes toward learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 478-482.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.223>
- Aydın, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(2), 75-84.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jilses/issue/26873/299092>
- Avrupa Komisyonu (2005). Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0548:FINE N:PDF> Erişim tarihi: 19.02.2021
- Bıçer, H., & Korucu, A. (2020). E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 237-256. DOI: 10.17943/etku.632178
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning. Maclean, R. and Wilson, D. (Eds). *International handbook of education for the changing world of work*. New York: Springer Science and Business Media.
- Candeias, A. A., Rebelo, N. & Oliveira, M. (2010). Student' Attitudes Toward Learning and School – Study of Exploratory Models about the Effects of Socio-demographics and Personal Attributes. <http://www.projectored.uevora.pt/documentos/LICE.pdf>. Erişim tarihi: 20.02.2021

- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ) Geliştirme Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157.
- Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.
<https://doi.org/10.17943/etku.83341>
- Demir Tümen, S. (2019). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları: bolu bilsen örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 257-267.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/45617/575428>
- Díez-Palomar, J., García-Carrión, R., Hargreaves, L., & Vieites, M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLoS ONE* 15(10).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Dikmen, M. Tuncer, M., & Şimsek, M. (2018) Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (57)
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2456>
- Elçiçek, M., & Bahçeci, F. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 17-33.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11235/134212>
- Güven, G., & Azkeskin, K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerin Düşünme Stilleri ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 633-650. DOI: 10.19171/uefad.505622
- Hamurcu, H. (2018). Examination of attitudes to learning and educational stress in prospective primary school teachers: İzmir Buca sample. *Educational Research and Reviews*, 13(2), pp. 92-105, 23. DOI: 10.5897/ERR2017.3431
- Hakkari, F. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 650-661. DOI: 10.24106/kefdergi.693444
- Izgar, H. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim stresi ve öğrenmeye karşı tutumları üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 385-399. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/17275/180474>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Fraenkel J., Wallen N., & Hyu, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Newyork: McGraw-Hill,
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6146/82503>
- Karaman, D., & Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri uşak üniversitesi eşme myo'da bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44. DOI: 10.30783/nevsosbilen.357554
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(3)
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/25085/264736>
- Marton, F., & Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. In Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N.(ed.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mazana, Y. M., Suero Montero, C. & Olifage, C. R. (2019). Investigating students' attitude towards learning mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14 (1) pp. 207-231
<https://doi.org/10.29333/iejme/3997>
- Orhan, Y., & Komsu, D. (2016). Akademisyenlerde Özyeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin, Öğrenmeye Yönelik Tutuma ve İş Tatminine Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 1-18. DOI: 10.18037/ausbd.390321
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma klavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Sibel Balcı, Berat Ahi), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rahimi, M., & Hassani, M. (2012). Attitude towards EFL textbooks as a predictor of attitude towards learning English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.018>
- Sarmasoğlu, Ş., & Görgülü, S. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazıroluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13-25.
- Sert Agir, M. (2019) Students' Attitudes towards learning, a study on their academic achievement and internet addiction. *World Journal of Education*, 9(4) 109-122. doi:10.5430/wje.v9n4p109
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Wan, F. Y., & Zainun, M. A. (2012). Urban students' attitude towards learning chemistry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 68. 295-304.
- Yavuz Konokman G., & Yanpar Yelken T. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi.

International Online Journal of Educational Sciences, 6 (3), 648-665 DOI:
<http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.03.013>

ORCID

Cennet GÖLOĞLU DEMİR  <https://orcid.org/0000-0002-8770-6107>

SUMMARY

Introduction

Today, information and technology are changing with increasing acceleration and require lifelong learning. Therefore, individuals are expected to have self-directed learning skills and competence of learning to learn. Parallel to the development of knowledge and technology, it requires students studying in vocational and technical fields to follow the developments carefully and constantly improve themselves. It is important for vocational school students to have positive attitudes towards learning in order to gain 21st-century skills and self-directed learning skills, and develop learning to learn competence

Aim

The purpose of this research is to determine the attitudes of vocational school students towards learning. For this purpose, the following problems were sought an answer:

- What are the attitudes of vocational school students towards learning?
- Do vocational school students' attitudes towards learning differ significantly according to gender?
- Do vocational school students' attitudes towards learning differ significantly according to grade level?
- Do vocational school students' attitudes towards learning differ significantly according to program type?
- Do vocational school students' attitudes towards learning differ significantly according to education status of the mother?
- Do vocational school students' attitudes towards learning differ significantly according to education status of the father?

Method

Descriptive survey method was used in the research. The research was carried out with the participation of 420 students from Karabuk University and Kastamonu University Vocational schools. The data were collected using the "Attitude Scale for Learning" developed by Çetin and Çetin (2019). The scale consisted of 34 items with a three-factor structure. Regarding the general scale factors and scale sub-factors of the "attitude scale for learning", the Cronbach's alpha internal consistency coefficients were found to be respectively as follows: for the general scale as 0.90, for the first sub-factor effort to learn, as .89, for the second sub-factor caring about learning as .75, for the third sub-factor avoiding learning as .82. Descriptive statistics and non-parametric tests were used in the analysis of the research data.

Findings

The findings of the research show that Vocational School students' attitudes towards learning are positive. There was no significant difference in the attitudes towards learning of Vocational School students according to their grade levels. It has been determined that female students' efforts towards learning are higher than male students. Students studying in the technical sciences program attach more importance to learning than health sciences students. Students who want to study at undergraduate level have higher scores of effort towards learning, caring about learning and attitude towards learning than those who do not want to study undergraduate. No significant difference was found between the attitudes of students' towards learning according to mothers' and fathers' educational status.

Conclusion, Discussion and Suggestions

Vocational schools aim to educate the qualified labor force in Turkey. Considering the speed of change in information and technology, it is necessary to train students with the skills that the 21st century demands. In this context, it is important that students have positive attitudes towards learning in order to ensure development. As a result of the research, the fact that vocational school students have positive attitudes towards learning shows that students care about learning, make an effort to learn, and eager to want to learn. However, it was expected that vocational students' attitudes towards learning would increase during their two years of education. Efforts should be made to increase male students' attitudes towards learning just like female students. The reasons for the differentiation of attitudes towards learning according to the programs can be investigated in detail.

EK-1: Etik Kurul Onayı

T.C. Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Değerlendirme Formu

Araştırmacının Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Cennet GÖLOĞLU DEMİR
Araştırmanın Başlığı	Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	14/12/2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	15/01/2021
Toplantı No. ve Karar tarihi:	2021-1 15/01/2021

SONUÇ

1.	<input checked="" type="checkbox"/> Uygun
2.	<input type="checkbox"/> Gerekçelenmesi gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	<input type="checkbox"/> Görevsizlik: Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:
4.	<input type="checkbox"/> Uygun değildir: Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyadı ve imzaları

Prof. Dr. Hasan Aydın OKUYAN
Başkan


Prof. Dr. Burak DARICI
Üye


Doç. Dr. Tarhan OKAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ömür KIZILGÖL



Dr. Öğr. Üyesi Adnan UZUN
Üye



GEFAD/GUJGEF 41(1): 441-475(2021)

Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Algıları*

Perceptions of Teachers at Different Education Levels Regarding Their Duties and Responsibilities

Vicdan ALTINOK¹

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D. valtınok@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 01.02.2021

Yayıma Kabul Tarihi: 13.03.2021

ÖZ

Bu araştırma, farklı kademelerde (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının neler olması gerektiğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenler, bize kim olduğumuzu öğreten, bizi biz yapan değerleri ortaya çıkaran bir rehberdir. Birçok öğretmen yasalarca belirlenmiş görev ve sorumlulukları zorunluluk olduğunu bilmeksizin yerine getirmek amacıyla mesleklerine başlamaktadır. Bu çalışma öğretmenlerin okulla özdeşleşebilme ve mesleklerine yönelik olumlu duygular besleme konusunda sıkıntılar yaşamamalarını, onların mesleklerine bağlanmalarını ve olumlu duygular geliştirmesini sağlayacak politikaların oluşturulmasına katkıda bulunması açısından önemlidir. Evrene ilişkin örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Adana, Ankara, Iğdır, Van, Bursa illerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisedeki 25 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden bilgi alabilmek için araştırma amacı çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini en çok sorumlu hissettikleri görevler arasında “nöbet görevi” ve “idarenin verdiği görevler” olduğunu belirterek bu görevlere ait kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki performanslarını olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Görev, Sorumluluk, Algı

ABSTRACT

Teachers are a guide who teach us who we are and reveal the values that make us who we are. Many teachers start their professions in order to fulfill their duties and responsibilities determined by laws without knowing that they are obligatory. In this context, this study was

* **Alıntılama:** Altınok, V.(2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 441-475.

conducted to determine the perceptions of teachers working at different levels (kindergarten, primary school, middle school and high school) regarding what their duties and responsibilities should actually be. This study is important in terms of contributing to the creation of policies that will ensure that teachers do not have difficulties in identifying with the school and nurturing positive emotions about their profession, that they become attached to their professions and develop positive emotions. The sample for the population was determined using the simple random sampling method. The sample consists of 25 teachers in kindergarten, primary school, secondary school and high school in Adana, Ankara, Iğdır, Van, Bursa provinces in the 2019-2020 academic year. The study was carried out in a phenomenology study model, one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form was created for the purpose of the research in order to get information from the teachers who make up the study group. In the study, teachers stated that "keep watch" and "duties assigned by the administration" were among the tasks felt most responsible for and stated that they mostly experienced anxiety about these tasks. This situation revealed that it negatively affects the performance of teachers in the education and training process.

Keywords: Teacher, Duties, Responsibilities, Regarding

GİRİŞ

Küresel bilgi toplumunda, uluslararası standartlarda en iyi okulları kurup iyi yetişmiş, bilgili, becerikli öğretmenlerle yeni nesilleri yetiştirerek bireysel, toplumsal, ekonomik ve kültürel gücü kullanarak çağı yakalamış bir toplum oluşturulabilir. Okulun temel unsuru öğretmendir. MEB Kanununun 43. Maddesinde, öğretmenlik mesleği, eğitim-öğretim süreci ve bu sürece ilişkin yönetim görevlerini yerine getiren özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalara göre yüz yıl önce mesleklerin sadece yüzde beşi özel bilgi ve beceri gerektirirken bugün mesleklerin yüzde 70 kadarı "uzmanlık bilgisi gerektiren iş" olarak ifade edilmektedir (Darling-Hammond, 2005). Bir okulun niteliği ve başarısı öğretmenlerinin liyakatı kadardır. Bilgi çağı, tüm kurum ve mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğini de değişime zorlayarak yeni bir profil oluşturmaya yöneltmektedir. Eğitim, gerçekten bu işi hakkı ile yapabilecek donanıma sahip olarak yetişmiş bir kişi olmayı gerektirdiği için herkesin yapabileceği bir iş değildir. Süreçte okullar ebeveynlerin görev ve sorumluluklarını da üstlenerek her toplumda öğrencilerin gelişimini, öğrenmesini, kendini ifade etmesini, güvenli ve olumlu ortamlar oluşturan, öğretmenlerin de bilgi, beceri, sevgi ve erdemin örneği olmalıdırlar (Özcan, 2011). Bu anlamda öğretmenlik, özel bir eğitim gerektiren, bu

mesleği seven, kendine özgü ve fedakârlık isteyen bir iştir (Darling-Hammond, 2006). Kısaca öğretmen, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerini topluma ve devlete faydalı birer birey olarak yetiştirmelerini sağlayan, okulların başarı ve başarısızlıklarını belirleyen en önemli güçtür.

Günümüzde ülkelerin, çağın getirdiği değişim ve gelişimle birlikte, nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı her geçen gün artırmaktadır. Toplumlarda insan kaynağının eğitilmesi ve toplum ihtiyacını karşılayacak nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Türkoğlu, 2011). İçinde bulunduğumuz süreçte yaşanan gelişmeler eğitim üzerinde etkilerini göstermesi ile öğretmenlere ait görevler yeniden tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin görevleri sadece bilgi vermek değil, öğrenciye rehberlik yaparak, öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını ve öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak olarak belirtilmektedir (Akkoyunlu, 1998). Öğretmenlerin sahip olması gereken rolleri ve sorumlulukları değişen zaman ve şartlara göre farklılık gösterebilir. Kısaca öğretmen, sürekli değişen koşullara uyum sağlayan çok yönlü bir kişi olmalıdır (Caprara ve vd., 2006).

Öğretmenlik bir toplum için en önemli mesleklerden biridir. Çünkü öğrencilerin yetiştirilme biçimleri o milletin geleceğini şekillenir. Çalışanların mesleki davranışlarını, mesleğe yönelik bağlılıklarını ve mesleki başarılarını yakından ilgilendiren en önemli unsur, kendi meslekleriyle ilgili düşünceleridir. Bu sebeple öğretmenlerin kendilerini, mesleklerini, mesleklerine yönelik toplumsal algıyı nasıl değerlendirdikleri, öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl görüldüğü de dikkate alınması gereken bir faktördür. Öğretmenlik mesleğine yönelik olarak öğretmeni pek çok değişkenle birlikte ele alan çalışmaların çoğunlukla sendikalar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (TEDMEM, 2014).

Bazı Avrupa ülkelerindeki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına dair Avrupa Eğitim Bilgi Ağı'nın (EURYDICE) hazırladığı raporda Fransa'da öğretmenlerden, sınıfa danışmanlık yapma, gerektiğinde meslektaşlarını yerini alma veya genç meslektaşlarını destekleme gibi çeşitli görevlerin gönüllülük esasına göre yerine getirilmekte ve çok daha resmî bir yapıya oturtulması gerekmektedir. Lüksemburg'da okul saatleri dışında

danışmanlık ve öğretmen adaylarına destek görevleri ilkökulda yerine getirilmelidir. Derse gelmeyen meslektaşlarının yerini alma ve öğretmen adayları ve yeni öğretmenlere destek verme görevleri ise orta öğretim düzeyinde isteğe bağlı olarak öğretmenlerin uygun olduğu zamanda bu görevler yerine getirilmesi sağlanmalıdır. Finlandiya’da öğretmenler, okul saatleri dışında danışmanlık, yeni öğretmenlere destek vermek ve derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girmektedirler. Bunlar için de ücretlendirilme yapılmaktadır. Öğretmenlerin yerine getirmek zorunda olduğu haftalık öğretim uygulamaları ve öteki görevleri içinde yer alan öğretimi planlama, konu grupları, okul ve aile arasındaki işbirliği ile ilgili görevler ve okulun işlevlerine ilişkin konularda haftada üç saat bir araya gelmeleri beklenmektedir şeklinde belirtilmiştir (Delhaxhe, 2008). Victoria Eyalet Hükümetinin hazırladığı öğretim hizmetlerine ait görev ve sorumluluklara ait insan kaynakları rehberinde lider öğretmen öğrenme uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin, bir okul veya okul grubundaki öğretim iş gücünün becerisini, bilgisini ve performansını geliştirmek ve bir okulun müfredat programını iyileştirmek, modelleme, işbirliği ve koçluk yoluyla koordinasyon ve profesyonel destek vermekten sorumlu olduğu belirtilmiştir (VSG, 2017).

Avrupa ülkelerinde, öğretmenlerin, “yeni öğretmenlere destek vermek” ve “derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girmek” en yaygın olan görev unsurları olduğu görülmektedir. Birçok ülkede, öğretmenlerin, bazı görevleri yerine getirirken diğer öğretmenlerle birlikte ekip çalışmasında bulunması beklenmektedir. Bu ekip çalışmaları arasında, okul planı ve izlencesini oluşturmak, çapraz izlenceli etkinlikleri uygulamak, okul ve öğrenci değerlendirilmesine katkıda bulunmak sayılabilir.

Ülkemizde, Türk Millî Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğretmenler, görev ve sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlüdürler. Eğitim kurumlarının amaçları doğrultusunda öğrencileri eğitmek öğretmenin temel görevidir. Öğretmenler demokratik, laik, bilimsellik ve planlılık çerçevesi içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiği yasa maddeleri ile ortaya konmuştur (İKY, mad. 11-12-13-14). Öğretmenler, görevlendirildikleri sınıfın veya şubenin derslerini, program çerçevesinde planlamak, okutmak, gerekli uygulama ve deneyleri yapmak,

ders dışında da okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine aktif olarak bir şekilde katılmak ve kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle sorumludurlar (İKY-mad.64). Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim (madde-64-71) ve Ortaöğretim (madde-86) Yönetmeliği çerçevesinde öğretmenlerin görevleri (MEB; 2017): Kendilerine verilen dersleri okutmak, derslerle ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, serbest çalışma saatlerinde öğrencileri izlemek, okulun eğitim öğretim ve yönetim işlerine katılmak, kanunda ve yönetmelikte belirtilen ödevleri yapmak, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmek, okulda nöbet tutmak, mesleki çalışmalar yapma, toplantılara katılma ve kurul görevlerini yerine getirme, öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu ve disiplin kurulu üyeliği görevi, okul öncesi eğitim kurumlarında ücret tespit komisyonuna katılım görevi, okul aile birliği üyeliği görevi, sınav görevlerini yerine getirme sorumluluğu, ek görev alma sorumluluğudur.”

Sorumlulukları ise, “Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmek, hayata ve üst öğrenime hazırlamak. Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılaplarını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na ve demokrasinin ilkelerini, insan hakları ve uluslararası sözleşmeler doğrultusunda haklarını kullanmayı, başkalarının haklarına saygılı olmayı, görevini yapan ve sorumluluk alan birey olma bilincini oluşturmak. Öğrencilerin, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle kendilerini geliştirerek millî kültürü benimseyerek yaymalarına destek olmak. Öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlamak. Öğrencileri kendine güvenen, analitik düşünme, girişimci, teknolojiyi etkin kullanan, planlı çalışan, estetik duyguları ve yaratıcılığı gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek. Öğrencilere bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma ve bilgiden yararlanarak yeni bilgiler üretmenin yöntem ve tekniklerini öğretmek. Öğrencilerde bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerileri kazandırmak.” olarak belirtilmiştir.

Temel insan ilişkilerinin, okulda verilmesi gerektiğini düşünen ailelerin sayılarının giderek artması öğretmenlerin sahip oldukları sorumluluklarının artmasına ve şekil değiştirmesine neden olmuştur (Esteve,2000). Öğretmenin etkili bir öğretim ortamı oluşturarak öğrenmeyi sağlamaya yönelik (Erden ve Akman, 2002) görev ve

sorumluluğu ile öğrenmeyi kolaylaştırma rolünün dışında, öğrencilerini tanıma ve anlama, beklentilerini karşılama, insan ilişkilerini geliştirme, meslek seçimi ve boş zamanları değerlendirmede danışmanlık yapma (Türkoğlu, 2011) gibi görev ve sorumlulukları da bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları kapsamında öğretmenler derslerini örnek bir şekilde yürütmede, sınıfını gözlem yaparak yönetmede ve teknolojiyi kullanmada model olmalıdır (Moir ve Gless, 2004).

Bir öğretmenin rollerini ve sorumluluklarını tam olarak tanımlamak oldukça güçtür. Gelecekte öğretmenlere başka rol ve sorumluluklar eklenecektir. Gravells & Simpson, (2010) tarafından belirtildiği gibi öğretme ve öğrenme döngüsüne dayalı olarak eğitim ve öğretimdeki öğretmen rolleri ve sorumlulukları her aşamada oldukça farklılık gösterir.

Öğretmenlere ilişkin bu yoğun görev ve sorumluluklar adeta eğitim sisteminin amaçlarına ulaşılabilmesi için öğretmenlerin özverilerini gerekli kılmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin okulla özdeşleşebilme ve mesleklerine yönelik olumlu duygular besleme konusunda sıkıntılar yaşamamaları, öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları olumsuz unsurların eğitim sisteminde yaşanan niteliksel problemlerle ilişkisi olabileceği göz önünde bulundurularak onların mesleklerine bağlanmalarını, olumlu duyguların gelişmesine neden olacak düzenlemelerin gerçekleştirilmesine ilişkin politikaların oluşturulmasına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Çalışma eğitim kurumlarının değişen ve gelişen toplumsal ve bireysel özellikler doğrultusunda eğitim- öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde sorumluluğun önemli bir kısmını üstlenmiş olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin yeni bir bakış açısı oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin olması gereken görev ve sorumluluklarının sınırları belirlenerek, mesleklerinin gerektirdiği rollerine ilişkin farkındalık yaratarak öğretmenler ve karar vericiler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Kısaca, bu çalışma ile farklı eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının ne olması gerektiğine ilişkin algılarını tespit etmektir. Bu doğrultuda araştırma için, Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Kurulunun

09.05.2020 tarih ve 05 sayılı toplantısıyla (Evrak tarih ve sayı: 12.05.2020- E.54141)oy birliği ile uygun bulunmuştur.

Amaç

Literatürde yapılan çalışmaların önemli bir kısmı öğretmen yeterlik ve öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerle, öğretmen yetiştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bunun dışında öğretmen görev ve sorumlulukları içinde yer alan nöbet görevlerine yönelik sınırlı sayıda araştırmanın yapılmış olması, Millî Eğitim Bakanlığı ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunda var olan düzenlemelerin süreçte ne kadar etkili olduğu ve değişen sürece ne kadar katkı sağladığı artan sorumlulukların öğretmen performanslarını ne düzeyde etkilediği noktasında yeterli bir veri bulunmamaktadır. Bu araştırma, geleceğin bireylerini yetiştirecek öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin uygulamalardaki negatif ve pozitif unsurları değerlendirerek kendilerini ilgilendiren görev ve sorumluluklar üzerinde düşüncelerini sağlayarak farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin görev ve sorumluluklarının neler olması gerektiğine ilişkin algılarını saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere ilişkin cevaplar aranmıştır:

1-Öğretmen sorumlulukları neler olmalıdır?

2-Bir öğretmen olarak en önemli göreviniz nedir?

3-Bu mesleği yaparken en çok hangi konularda kendinizi sorumlu hissediyorsunuz?

4-Öğretmen görev ve sorumluluklarının çok olduğunu düşünüyor musunuz? Bu sorumlulukların sınırlandırılması istense siz hangi sorumlulukların olmasını isterdiniz?

5-Okul Yöneticisinin değerlendirme sürecinde öğretmenlerin hangi faaliyetlerini değerlendirilmeli ve bu değerlendirmeleri yaparken nelere dikkat etmelidir?

YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algılarına yönelik olmasından dolayı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi veri toplama yöntemleri ile doğal ortamlarda olay ve algıların bütüncül ve gerçekçi şekilde sergilendiği araştırmalardır. Nitel araştırmalar çoğunlukla insan düşünceleri, duyguları, hayalleri, yaşantıları, inançları ve hatıraları yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tür çalışmalarda, herhangi bir konuya derinlemesine bakış açısı kazanmak hedeflenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu çalışmada da bir olgunun kendi gerçekliğiyle ayrıntılı araştırılabilmesi için nitel araştırma kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarda, farkına varılan fakat ayrıntılı ve derinliğine bir düşünceye sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır. Ayrıca, odaklanılan olguları yaşayan, bunları dışı vuran ve yansıtabilen grup ya da bireyler veri kaynağı olarak ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yüzden araştırmanın deseni olgubilimsel (fenomenolojik) yaklaşım olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Adana, Ankara, Iğdır, Van, Bursa illerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki toplam 25 öğretmen oluşmaktadır. Örneklem basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı verilerek, seçilen birimlerden örneklem alınmıştır. Çalışma araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayacak öğretmenlerin bulunduğu okullarda gerçekleştirilerek örneğe seçilmede eşit ve bağımsız bir şans verilmiştir. Böylece, sağlıklı ve yeterli veri toplanabilmiştir. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, branş ve Mesleki Kıdem, Görev Yaptıkları Kademe ve İller

Öğretmen özellikleri	N	%
Cinsiyet		
Kadın	16	64
Erkek	9	36
Branş		
Türkçe	2	8
Sosyal bilgiler	2	8
Matematik	3	12
Fen bilgisi	3	12
İngilizce	2	8
Rehber öğretmen	2	8
Sınıf öğretmeni	6	24
Anaokulu öğretmeni	5	20
Mesleki kıdem		
5 yıldan az	7	28
6-10 yıl	5	20
11-15 yıl	3	12
16-20 yıl	3	12
20 yıl ve üzeri	7	28
Eğitim kademeleri		
Anasınıfı	5	20
İlkokul	6	24
Ortaokul	7	28
Lise	7	28
İller		
Adana	5	20
Ankara	6	24
Bursa	5	20
Iğdır	4	16
Van	5	20

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64 kadın, %36'sı erkektir. Bunlardan %28 ortaokul ve lisede öğretmen iken %24'ü ilkokul ve %20'si anasınıfında görevlidir. Öğretmenlerin %24'ü sınıf öğretmeni, %8'i Türkçe, sosyal bilgiler, İngilizce ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenidir. Öğretmenlerin çoğu %28 oranında beş yıldan az ve yirmi yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin araştırma içerisinde yer alan illerde birbirine yakın sayılarda olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu illerde gerçekleştirilmesinin nedeni her bir ilin farklı bir bölgeyi temsil ediyor olmasıdır.

Böylece farklı bölgelerde farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini almak araştırmanın evreni temsil etme düzeyini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür.

Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algılarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Görüşme formu için önce öğretmen görev ve sorumlulukları ile ilgili yurtdışı ve yerli kaynaklar taranarak bu kaynaklar doğrultusunda sekiz soru oluşturulmuştur. Altı öğretmenle yapılan ön görüşmeler sonrası benzer cevaplar verildiği görülen üç soru iptal edilmiştir. Böylece öğretmenlere beş soru sorulmuştur. Görüşme formu temelde üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, görüşmenin tarihi, saati ve yeri; ikinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, branş ve eğitim kademelerine ilişkin bilgiler ve üçüncü bölümde, ana sorular bulunmaktadır. Bu sorulara amaç kısmında yer verildiği için bu bölümde tekrar değinilmemiştir. Ankara, Iğdır, Van ve Bursa ili merkez ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki 25 öğretmenin katılımları ile araştırma içeriğini oluşturan veriler toplanmıştır. Yapılan görüşme öncesi katılımcılardan telefon yoluyla randevu alınarak, araştırma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcıların bazıları ile internet üzerinden, bazıları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de yer alan katılımcıların Adana ve Ankara illerinde görevli olanları ile yüzyüze yapılan görüşmeler yaklaşık bir buçuk saat içerisinde tamamlanmıştır. Van, Iğdır ve Bursa’da görevli bulunan öğretmenlerle İnternet üzerinden görüşmeler yürütülmüş olup her biri 35-50 dakika arasında sürmüştür.

Görüşmeler esnasında katılımcılara herhangi bir etkileme ya da yönlendirme söz konusu olmamış, yansız ve ön yargısız bir şekilde araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlardaki sorulara verilen cevapların sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi için görüşmeler başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacağı söylenerek gerekli izin alındıktan sonra kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasındaki soruların cevapları verilen izin doğrultusunda kayıt

edilerek veya notlar tutularak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca teyit sağlamak amacı ile bazı katılımcıların fikirlerini yazarak mail olarak da göndermeleri istenmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmada, verilerin toplaması aşamasında, gerekli izinler alınarak, Yapılan görüşme öncesi katılımcılardan telefon yoluyla randevu alınarak, araştırma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcılara herhangi bir etkileme ya da yönlendirme söz konusu olmamış, yansız ve ön yargısız bir şekilde araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın her aşamasında etik kurallara uygunluk sağlanmıştır. Söz konusu çalışma yapılırken etik kurul izni alınması gerekmektedir. Bu nedenle Gazi Üniversitesi ölçme değerlendirme etik alt çalışma grubu kurulu tarafından 09.05.2020 tarih ve 05 sayılı toplantısı ile oy birliği ile kabul edilmiştir. Evrak tarih: 12.05.2020 sayı: E.54141'dir. Etik kurul onayı Ek-1'de sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, verileri toplamak amacıyla oluşturulmuş görüşme formunun ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin beş soru yer almaktadır. Görüşme formunu hazırlama sürecinde ilgili alan yazın dikkate alınarak hazırlanan sorular eğitim bilimleri alan uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunularak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Nitel araştırmalardaki geçerlik kavramını; sosyal bir olayı tüm gerçekliği ile ortaya koyma şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2013). Toplanan verilerin iç ve dış geçerliliği için uzman görüşlerinin yanı sıra soruların amaca uygun olup olmadığını belirlemek için altı öğretmenle ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla katılımcı teyidi, uzun süreli etkileşim ve doğrudan betimlemelere de yer verilmiştir (Büyüköztürk vd. 2013). Öğretmenlerle, araştırma sürecinde elde edilen veriler paylaşarak ortaya çıkan sonuçların kendi ifadelerini doğru yansıtmayı yansıtmadığı sorularak teyid edilmiştir. Böylece öğretmenlerin araştırmacının notlarındaki kayıtların tam ve doğru olduğunu doğrulamaları sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2013). Veri toplamaya yeterince zaman

ayrılması ile katılımcıların kültür, dil ve görüşlerini anlamayı sağlayacak derin bir kavrayışın gelişmesi sağlamaktadır (Başkale, 2016). Görüşme yapılan kişi ile araştırmacı arasında uzun süren görüşmelere yayılması verilerin geçerliğini artırıp verilerin inandırıcılığını yükseltmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belli kurallar çerçevesinde kodlamalarla metinde geçen bazı kelimelerin daha küçük içeriklere dönüştürülerek özetlendiği, kategorilere ayrıldığı, yinelenebilen, sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanan veriler, yanlısız ve tam olmasına özen gösterilerek bilgisayar ortamına aktarılıp word belgeleri şeklinde kaydedilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle içerik analizi için belirlenen amaçlar doğrultusunda önemli kavramlar ve neyin analiz edileceğini ifade eden analiz birimleri belirlenmiştir. Toplanan veriler ile amaçlar arasında kavramsal bağlantılar kurularak mantıksal bir yapı geliştirilmiş ve literatüre uygun şekilde veriler ayrılmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri uzun cevaplandırmalar araştırmanın amacına uygun olacak şekilde ana fikir değiştirilmeden kısa cevaplamalara dönüştürülmüş ve konu ile ilgili olmayan görüşler dâhil edilmemiştir. Katılımcıların isimleri gizli tutularak Öğretmen ve buldukları öğretim kademelerine göre “Anaokulu öğretmeni (AÖ), ilkokul öğretmeni (İÖ), ortaokul öğretmeni (OÖ), lise öğretmeni (LÖ)” şeklinde kısaltmaları yapılarak her bir katılımcıya numara verilmiştir. Görüşme metinleri çözümlenirken kodlama kategorileri ve buna ilişkin temalar tespit edilmiştir. Kodlama sürecinin sonunda içerik analizinin yorumlanabilmesi amacıyla “N” değeri kullanılmıştır. Bu değer kullanılarak katılımcı görüşleri ile literatür karşılaştırmaları yapılmış, içerik çıkarımlarında bulunmuş, yorumlamalar ve sonuçlarla verilerin analizi tamamlanmıştır. Böylece araştırmada, nitel araştırma yöntemine uygun içerik çözümlenmeleri ile katılımcı olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları analiz edilmiştir.

BULGULAR

Farklı illerdeki öğretmenlerin öğretim kademelerine göre, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yönelik algılarının ne olduğunu belirlemek üzere hazırlanmış olan sorulara vermiş oldukları cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

1-Öğretmen Görev ve Sorumlulukları Nelerdir?

Araştırmada öncelikle öğretmenlere yasa ve yönetmelikler çerçevesinde belirlenmiş görev ve sorumluluklarına ilişkin ön öğrenmeleri ile kendi algılarına yönelik beklentilerini tespit etmek amacı ile doğrudan araştırma içeriğine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Öğretmen Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları

Öğretmen görev ve sorumlulukları	N
Tema: Görevler	
İdarenin verdiği görevleri yapmak	OÖ (1,3) – LÖ (2,5,7)
Yıllık plan ve ders planı yapmak	İÖ (2,3,4,5)-OÖ (1,2,3,4,5,7)-LÖ (1,2,3,6,7)
Ders yapmak	AÖ (2,4)-İÖ (1,3,5,6)- OÖ (2,4,5,6)- LÖ (1,3,4,5,7)
Sınav programlarının yapılması ve değerlendirilmesi	İÖ (4,2)- OÖ (1,3,6,7)- LÖ (2,4,6)
Disiplini sağlamak	AÖ (1,3,4,5)- İÖ (1,3)- OÖ (1,2,7)- LÖ (1,2,6)
Rehberlik ve klüp çalışması	AÖ2- İÖ (4,5)- OÖ (3,5)- LÖ (2,3,4,5)
Milli bayram ve törenlere ilişkin anma ve etkinlik düzenleme	İÖ3- OÖ2
Nöbet görevi yapmak	AÖ (1,2,3,4,5)- İÖ (1,2,3,4,5,6,7)- OÖ (2,3,4,5,6,7)- LÖ (1,2,3,4,5,6,7)
Öğretmenlerin mevzuata ve yönetmeliklere uygun davranması	İÖ (1,2,3,5,6)- OÖ (2,3,5,7)- LÖ (1,3,4,5,7)
Milli eğitimin amaçlarına uygun olarak görevini yapmak	İÖ (2,4)- OÖ (2,4,5)
Tema: Sorumluluklar	
Dürüst, başarılı, ahlaklı gençlik yetiştirmek	OÖ7
Velilerle işbirliği yapmak	OÖ (2,3)- LÖ (1,2,4,6,7)
Öğretmenin bilgisini güncellemesi ve çağın yeniliklerini takip etmesi	OÖ3, LÖ5
Toplumsal düzenin korunmasına yardımcı olmak	OÖ4
Teknolojik gelişmeleri takip etme ve öğretim sürecinde kullanma	OÖ (4,5,6)- LÖ (3,5,6,7)

Öğretmenler yasa ve yönetmeliklerde yer alan görev ve sorumluluklarına ilişkin ön öğrenmelerinin bulunduğu görülmektedir. Çoğunlukla nöbet ve ders yapmaya ilişkin görevlerini vurguladıkları görülmektedir. En az katılım görev boyutunda törenlere katılmak ve milli eğitim amaçlarına uygun görev yapmak olduğu görülürken sorumluluk boyutunda “dürüst, başarılı, ahlaklı gençlik yetiştirmek” ve toplumsal düzenin korunmasına yardımcı olmak” bir öğretmen tarafından belirtilmiş olması da dikkat çekicidir. Ayrıca öğretmenler idarenin verdiği görevler ve sınav programlarına ait görevleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, farklı kademedeki öğretmenlerin formal boyutta görev ve sorumluluklarını bildiklerini ortaya koymaktadır. Sorumluluk boyutunda öğretmenlerden yedisi velilerle işbirliği ve teknolojik gelişmeleri takip edip kullanmaya yönelik sorumlulukları olduğunu belirtmiştir. Anaokulu öğretmenlerin

önemli bir kısmı nöbet görevi ve disiplini sağlama görevlerini daha çok vurgularken, ilköğretim öğretmenleri en çok vurguladıkları görevlerin nöbet, mevzuat ve yönetmeliklere uygun davranmak olduğunu belirtmişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin çoğu yine nöbet tutmak ve yıllık plan ve ders programı hazırlamak olduğunu vurgularken lise öğretmenleride nöbet tutmak, yıllık plan ve ders programı yapmak, ders yapmak ve velilerle işbirliği yapmak olduğunu söylemişlerdir. Tüm kademelerdeki öğretmenlerde ortak noktanın nöbet tutmak olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları;

AÖ5: “Eğitim-öğretimde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların kazandırılmasında ve ahlaki gelişimlerinde en önemli model öğretmendir. Milli Eğitimle gözetilen amaçlara uygun olarak görevlerini yerine getirir.”

İÖ1: “Yasa ve yönetmelikte belirtilen görevleri yerine getirir. Toplantı ve törenlerde hazır bulunur.”

OÖ2: “Türk Milli eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda başarılı, dürüst ve ahlaklı bir gençlik yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen törenlere katılır, öğrencilere rehberlik eder.”

LÖ4: “İdarenin verdiği görev ve sorumlulukları yerine getirir. Yıllık plan ve ders planlarını yapar. Sınıf disiplinini sağlar. Sınıf rehberliği veya klüp çalışması yapar. Nöbet görevine ve yerine zamanında gelir.”

2- Bir Öğretmenin en Önemli Görev ve Sorumluluğu Nedir?

Bu soru ile öğretmenlerin ilk soruya verdikleri cevaplar çerçevesinde söyledikleri görev ve sorumluluktan en çok hangisini önemsedikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin en çok Önem Verdiği Görev ve Sorumluluklara İlişkin Algıları

Tema: En önemli görev ve sorumluluk	N
Öğrencilere insani değerler kazandırmak	İÖ4
Öğrencilere rehber olmak	AO2-İÖ2- OÖ4
Kendini ifade eden, aktif, keşfetmeye istekli öğrenciler yetiştirmek	AÖ1 – İÖ5- OÖ7- LÖ3-LÖ4 -LÖ7
Türkçeyi iyi kullanan, milli ve manevi değerler kazanmış bireyler yetiştirmek	AÖ4 – İÖ6- OÖ3
Öğrencilere toplumsal kültürü, etik kuralları öğretip, davranışa dönüştürmelerini sağlamak	AÖ3-İÖ1-OÖ1- LÖ1- LÖ5
Öğrenciye dersi sevdirmek	OÖ5- OÖ2
Öğrenmeyi öğretmek	İÖ3- OÖ6
Bilme katkıda bulunmalarını sağlamak	LÖ2-LÖ6
Problem çözme becerisini kazandırmak	AÖ5

Tablo 3'te de görüldüğü gibi öğretmenler en önemli görev ve sorumlulukları arasında yasa ve yönetmeliklerde yer alan çalışmalarına değil daha çok öğrencilerin yetiştirilmesi sürecinde onlara kazandırılması gereken unsurlara öncelik verdikleri görülmektedir. Soruyu cevaplarken önemsedikleri bir sorumluluğu belirtmeleri istenmiştir. Bu ifadelere göre öğretmenlerin daha çok öğrenci odaklı görev ve sorumluluklarının olması gerektiğine ilişkin bir algı içinde oldukları söylenebilir. Daha çok toplumsal yaşama katkı sağlamaya, hazırlamaya ve kendilerini geliştirmeye yönelik söylemlere önem vermektedirler. Eğer öğretmenlerin formal görev ve sorumlulukları biraz olsun sınırlandırılabilirse öğretmenlerin öğrencilerini bu idealleri çerçevesinde topluma yararlı bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlayabilecekleri dair bir isteklilik ve öngörülerine ilişkin bir algı oluşturduğu söylenebilir. Anaokulu öğretmenleri öğrencilerinin Türkçeyi iyi kullanan, kendini ifade edebilen ve problem çözme becerisi kazanmış öğrenciler yetiştirmek en önemli görev ve sorumlulukları olduğunu ifade ederken, ilköğretim, ortaokul öğretmenleri öğrencilere rehber olmak, kendini ifade eden, Türkçeyi iyi kullanan, toplumsal kültürü ve etik kuralları öğretmek, öğrenmeyi öğretmek olduğunu belirtmişlerdir. Lise öğretmenleri için en önemli görev ve sorumluluklar ise, kendini ifade eden, keşfetmeye istekli, toplumsal kültürü ve etik kuralları öğretip davranışa dönüştürmeleri ve bilime katkıda bulunmalarını sağlamak olduğunu söylemişlerdir. Bu soruya ilişkin verilmiş cevaplardan bazıları:

AÖ2: “Her çocuk özeldir. Çocuklardaki bu özelliği keşfedip ona rehber olabilmektir.”

İÖ6: “En önemli görevim, öğrencilerime Türkçeyi iyi kullanan, dilini ve milletini seven, milli manevi değerleri kazanmış bireyler yetiştirmektir.”

OÖ7: “Öğrenme merakı olan, öğrendiklerini hayata geçirmiş, toplumda bir birey olarak kendini ifade edebilen, aktif, keşfetmeyi arzulayan öğrenciler yetiştirmek en önemli görev ve sorumluluğumdur.”

LÖ1: “Kültürümüzü, etik kuralları öğretmek ve öğrendiklerini davranışlarına dökmesini sağlamaktır.”

3-Mesleği Yaparken Kendilerini en çok Sorumlu Hissettikleri Görev Hangisi?

Öğretmenlerin mesleklerini yaparken en çok hangi konuda kendilerini sorumlu hissettiklerine ilişkin soruya kendileri için en önemli ve öncelikli olan bir tane sorumluluk söylemeleri istenmiştir. Buna göre cevaplar Tablo 4’teki gibi olmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin En Çok Sorumlu Hissettikleri Görevlere İlişkin Algıları

Tema: Sorumluluğu yüksek görevler	N
Nöbet görevinde öğrenci güvenliğini sağlamak.	AÖ2 -İÖ3 - OÖ2- LÖ4 LÖ2
Sevgi, saygı, hoşgörü ve yardımseverlik duygularını kazandırmak.	AÖ4 - İÖ2
İdarenin görevini zamanında ve eksiksiz yapmak	OÖ1 - LÖ1 - LÖ6
Yaşamın gerektirdiği davranışlara sahip öğrenciler yetiştirmek.	AÖ1- İÖ6
Konuları zamanından yetiştirmek.	OÖ4 -LÖ7
Türk Milli Eğitim amaç ve ilkelerine uygun bireyler yetiştirmek.	AÖ5 -İÖ5
Eğitim öğretim sürecine ilişkin sorunları çözmek	OÖ6 - LÖ3
Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırarak öğrencilerin gerekli bilgi ve donanıma sahip bireyler olmasını sağlamak.	OÖ3- OÖ5- LÖ5-OÖ7
Öğrenci yaşamını etkileyen öğretmen davranışlarından sorumlu olmak.	AÖ3 - İÖ1- İÖ4

Tablo 4 incelendiğinde, verilen cevapların daha çok öğrencinin yetiştirilmesi sürecinde kazandırılması gereken özelliklere ait beş farklı cümle olduğu görülmektedir. Onu idarenin vermiş olduğu görevler, nöbetler ve son olarak öğretim süreci sorunları ile öğretmenin davranışlarından sorumlu olması takip etmektedir. Bu sonuçlar öğretim kademesine göre öğretmenlerin sorumluluk algılarının sadece nöbet görevinin dışında farklılaştığını ortaya koymaktadır. Anaokulu ve ilkokul öğretmenleri kendilerini en çok çeşitli insani duyguları kazandırmak, hayata dair davranışlar kazandırmak, Türk milli eğitim amaçlarına uygun bireyler olarak yetiştirmek ve öğrenciyi etkileyecek yanlış öğretmen davranışlarından kaçınmaya yönelik konularda sorumlu olduklarını ifade etmişlerdir. Ortaokul ve lise öğretmenleri ise idarenin görevlerini yapmak, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, konuları yetiştirmek, sorunları çözmek en çok sorumlu hissettikleri görevler olarak belirtmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları:

AÖ3: “Mesleğimi yaparken en çok, her hareketimle ve davranışımınla bir öğrencinin yaşamına dokunduğumun sorumluluğunu hissediyorum.”

İÖ5: “Öğrencilerimin dilini iyi kullanabilmesini sağlayarak, okuduklarını anlayarak öğrenmeleri ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmak öncelikli sorumluluğumdur.”

OÖ1: “İdarenin vermiş olduğu görevleri belirtilen zaman içinde eksiksiz olarak tamamlayabilmek bence en önemli sorumluluktur.”

LÖ3: “Öğrencilerimde bilgiye dayalı öğrenmelerin dışında; duruş, davranış, kendini ifade etme edebilme, eğitim-öğretim sorunlarını kaba kuvvete dayanmadan çözebilme konusunda sorumlu hissediyorum.”

4-Öğretmen Görev ve Sorumlulukları çok mu? Bu Sorumluluklardan Hangileri Sınırlandırılmalı?

Bu soruda öğretmenlerin başarılı olmak için aslında görev ve sorumluluklarının hangi ölçüde olması gerektiği ve bir çok görev ve sorumluluklar içinde en çok performansları üzerinde olumsuz etki oluşturanların hangileri olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5. Öğretmen Görev ve Sorumluluklarının çok Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Tema: Görev ve sorumlulukların çokluğu	N
Evet	AÖ (1,2,3,4,5) – İÖ (1,2,3,4,5,6) OÖ (1,2,3,6,7) – LÖ (3,4,5,7)
Hayır	OÖ (4,5) – LÖ (1,2,6)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmisi başka bir ifadeyle %80 görev ve sorumluluklarının çok olduğunu ifade ederken beşi (%20) olması gerektiği kadar olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede katılımcılar aşağıdaki görev ve sorumluluklarının sınırlandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sınırlandırılması Gerekli olan Görev ve Sorumluluklar

Tema:	Sınırlandırılması	N
gereken görev ve sorumluluklar		
Evrak işleri (tutulması zorunlu olan defter ve belgeler)		AÖ (1,2)–İÖ (3,5)–OÖ (1,4,5,6)–LÖ (1, 2,3,6,7)
Öğrenci özbakımlarına ilişkin sorumluluklar		AÖ (1,3,4,5) – İÖ (1,3,6)
İdarenin verdiği görevler		İÖ (2,3,4,6) – OÖ (2,3,7)
Nöbet görevi		AÖ (1,2,4,5)–İÖ (1,2,4,5,6)–OÖ (1,2,3,6) LÖ (3,4,5,7)
Eğitim ve öğretim dışında kalan tüm görev ve sorumluluklar		AÖ (2,3,5)–İÖ (1,4)–OÖ (1,4,6)– LÖ (3,4,5)
Öğrencileri ilgilendiren faaliyetlerin dışında kalan görev ve sorumluluklar		AÖ (1, 4)–İÖ (1, 3, 5, 6)–OÖ (1, 2, 7) noktalama işaretlerinden sonra boşluk olmalı yukarıda ve aşağıda yapılması gereken kısımlar düzeltilmeli!

Öğretmenlerin önemli bir kısmı (17 kişi) yapmak zorunda oldukları nöbet görevine ve onu takip eden 13 kişi ile evrak işlerine ilişkin sınırlamaların yapılması kısaca bu sorumluluğun kaldırılması gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Özellikle anasınıfı ve ilkokulda görevli olan öğretmenler öğrencilerinin küçük olmasından kaynaklı özbakımlarına ilişkin sorumluluklarının sınırlandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sekiz kişi de yönetici tarafından gereksiz görevlendirmeler olmamalı demişlerdir. Kısaca, katılımcılar ifadelerinin sonunda aslında “eğitim-öğretimin dışında kalan” veya “öğrencileri ilgilendiren faaliyetlerin dışında kalan” tüm görev ve sorumlulukların sınırlandırılması uygun olacağını ifade ederek, eğer bu sınırlandırmalar

yapılırsa öğretmen olarak öğrencilerinin eğitim-öğretim sürecinde daha başarılı olabilmeleri açısından daha yüksek bir performans gösterebilmelerinin söz konusu olacağını belirtilmişlerdir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları;

AÖ4: “Evet. Özellikle öğrencilerin özbakımları ile ilgilenecek yardımcı insanların olması ve nöbet görevlerinin yükünün üzerimizden alınması başka bir ifadeyle öğrencilerle yapmamız gereken uygulamaların dışındaki diğer görev ve sorumluluklarının kaldırılmasından yanayım.”

İÖ2: “Evet. Nöbet görevinin ve idarenin eğitim öğretimin dışında öğretmenlere isteği dışında resen görev vermemesi gerektiği kanaatindeyim.”

OÖ6: “Her öğretmenin sorumluluğu, diğer mesleklerde olduğundan daha fazla. Bence bir çoğu gereksiz. Evraklar, defterler gibi yazma çizme işleri hiç bitmiyor. Ayrıca nöbet görevinde öğretmen görevi olmaması gerektiğini düşünüyorum. Kısaca, eğitim ve öğretim dışında kalan tüm görev ve sorumluluklar kaldırılmalıdır.”

LÖ7: “Evet öğretmenin bir çok görev ve sorumluluğu var. Öğrencinin akademik başarısından, davranışlarından sorumlu olduğumuz kadar bir de evrak işleri, nöbet... tüm bu sorumluluklar bizlerin performansını olumsuz etkilemektedir. Bıraksalar bizi keşke öğrenci olsa tek işimiz.”

5-Okul Yöneticisi Öğretmenlerin Hangi Faaliyetlerini Değerlendirilmeli ve Bu Değerlendirmelerde Nelere Dikkat Etmeli?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini değerlendiren amirlerinin bu süreçte hangi unsurlara bakmaları gerektiğine ilişkin görüşleri alınarak okuldaki görev ve sorumluluklarına yönelik beklentilerinin ne olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece şu ana kadar sorulara verilen cevaplarla bu sorudaki cevapları arasında bir tutarlılık olup olmadığı gözlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 7. Okul Yöneticisinin Öğretmenleri Değerlendirirken Dikkate Almaları Gereken Görev ve Sorumluluklara İlişkin Algıları

Tema: Görev ve sorumluluklarla ilgili yönetici değerlendirmeleri	N
Ders saati ve ders saati içinde görevini yapma düzeyi	OÖ (1,3) –LÖ (2,4,7)
Öğretim sürecine ilişkin sorunlara çözüm bulma düzeyi	OÖ6 – LÖ (2,6) parantezden önce boşluk olmalı! Noktalama işaretlerinden sonra boşluk olmalı “2, 3” gibi, gerekli yerler düzeltilmeli!
Öğrencilerle ilgilenme ve rehberlik düzeyi	AÖ(1,3,4) – İÖ(1,4) - OÖ(2,5,6,7)
Öğrencilerinin başarı düzeyi	OÖ(1,2,3) – LÖ(2,5,6)
Araştırma yapma ve kitap okuma düzeyi	İÖ(2,3,5,6) – OÖ(4,7) – LÖ(1,4)
Dersi planlama, uygun materyal ve kaynak seçme düzeyi	İÖ(2,3,4,5) - OÖ(1,2,3,4,5,7) – LÖ(1,2,6,7)
Törenlere katılım ve kılık kıyafete uyma düzeyi	OÖ6 - LÖ6
Sınıf yönetimi, alan yeterlik düzeyi	AÖ(1,2,4,5) İÖ(2,3,4,5) OÖ(2,4,5,6) LÖ(1,2,3,4,5,7)

Öğretmenler kendi görev ve sorumlulukları çerçevesinde yasa ve yönetmeliklerde yer alan düzenlemeler çerçevesinde yöneticilerinin kendilerini değerlendirmeleri gerektiğini ortaya koyan cümleler kullanmışlardır. Öğretmenlerin yapması gereken ders planları, ders saatini aktif kullanma, öğrencilerin başarı durumları, sınıfa hakimiyet, kendini geliştirme ve alanda yeterlik, törenler katılma noktasında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ilk sorudaki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algılarına yönelik verdikleri cevaplar çerçevesinde olduğu görülmektedir. Tüm kademelerdeki öğretmenler sınıf yönetimi ve alan yeterliklerine yönelik yöneticilerin değerlendirme yapmalarını beklemektedirler. Daha sonra ders planlama, materyal ve kaynak kullanımını değerlendirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Değerlendirmenin törenlere katılım ve kılık kıyafetle ilgili yapılmasına ilişkin sadece iki öğretmen görüş bildirmiştir. Yöneticilerin değerlendirme yaparken anasınıfı (üç kişi), ilkokul (iki kişi) ve ortaokul (dört kişi) öğretmenleri öğrencilerle ilgilenme ve onlara rehberlik yapma

bakımından ele almalarını öngörmüşlerdir. Bu çerçevede öğretmenler şu cümleleri kullanmıştır.

AÖ1: “Okul müdürü, öğretmen doğru bir model mi? Öğrencilerle iletişim kurup onlarla ilgileniyor mu? Sorunlar ve olaylar karşısında onlara rehberlik yapabiliyor mu? Bu soruların cevaplarını vermek için değerlendirme yapılmalıdır.”

İÖ3: “Öğretmenin doğru ders planlaması, kaynak ve materyel seçebilmesi, kendini geliştirmek için alanı ile ilgili araştırmalar yapıp yapmadığı, kitap okuma eğilimi, sınıfa hakimiyeti ve alanda yeterliliği değerlendirilmelidir.”

OÖ3: “Yönetici öğretmeni öğrenci başarısına göre denetlemeli, öğrenciyi bulunduğu seviyeden hangi seviyeye getirdiği incelemelidir. Ayrıca öğretmenin ders saatine ve ders saati içerisinde ne derece görevini yaptığına dikkat edilmelidir. Bir de ders planları uygulamalarına ve yararlandığı kaynaklara ve materyallere bakılmalıdır.”

LÖ6: “Öğretmenler öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirerek başarılı olmalarına katkı sağlıyor mu? Öğrencilerde çıkan öğrenme sorunlarına çözüm üretebiliyor mu? Okulda yapılacak olan törenlere katılım gösterip göstermediği ve kılık kıyafet konusunda dikkatli ve özenli olup olmadığı değerlendirme esnasında dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Birçok öğretmenin bu konularda ihmalkâr olduğuna şahit oldum.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yönetmelik ve mevzuat kapsamında, okul yönetimince belirlenen görev ve sorumluluklarını Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun bir şekilde yerine getirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Değerler eğitimi konusundaki öğretmenlerin görevleri üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en önemli görevinin kendi branşına bağlı amaçları yerine getirmek olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin önemli bir kısmının branşları ile ilişkili açıklamalara yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca görev ve sorumluluklarını 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununda ve MEB'nin mevzuatında öğretmen sorumlulukları

çerçevesinde yer alan maddeler kapsamında olduğunu kabul ettikleri ilk soruya ilişkin cevaplardan anlaşılmaktadır. Görev yaptıkları eğitim kademesine göre Milli Eğitimin amaçlarına uygun olarak görevini yapma noktasında ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri vurgu yapmıştır. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinden bir kişi dürüst, başarılı ahlaklı gençlik yetiştirmek, bir öğretmende toplumsal düzenin korunmasına yardımcı olma sorumluluğundan söz etmiştir. Fakat toplantılara katılma ve kurul görevlerini yerine getirme sorumluluklarına ilişkin bir açıklamada bulunmadıkları görülmüştür. Bunun dışında MEB Yönetmeliğinde (madde 86) ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununda yer alan görev ve sorumluluklarını olduğu gibi belirtmişlerdir. Mevzuatta; nöbet görevlerini yerine getirme, mesleki çalışmalar yapma, toplantılara katılma ve kurul görevlerini yerine getirme, kılık ve kıyafet ile ilgili kurallara uyma, sınav görevlerini yerine getirme ve ek görev alma sorumluluğu olarak yer alırken (MEB, 2016), 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununda da anayasaya ve yasalara saygılı davranma, tarafsızlık, özenli davranış sergileme ve işbirliği yapma, emirlere uyma ve disiplin kurallarına uyma sorumluluğu olarak yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendileri için en önemli görev ve sorumluluğun “Kendini ifade eden, aktif, keşfetmeye istekli öğrenciler yetiştirmek” ve “Öğrencilere toplumsal kültürü, etik kuralları öğretip, davranışa dönüştürmelerini sağlamak” olduğu tespit edilmiştir. En önemli görev ve sorumluluğun öğrenciye insani değerler kazandırmak ve öğrenmeyi öğretmek olduğunu sadece birer ilkökul öğretmenini ifade etmiştir. Bu sonuç ister istemez öğretmenlerin nöbet ve idari görev gibi sorumluluklar yerine daha çok öğrencilerin eğitiminde sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak görev ve sorumlulukların önemli olduğunu ve daha çok öğrenci odaklı olarak mesleklerini yapmak istediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca lise öğretmenleri “kendini ifade eden, aktif, keşfetmeye istekli öğrenciler yetiştirmenin, öğrencilere toplumsal kültürü, etik kuralları öğretip davranışa dönüştürmelerini ve bilime katkıda bulunmalarını sağlamanın en önemli görev ve sorumlulukları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu noktada sorumluluklarını yerine getirmede belli bir yeterliğe sahip olmaları gerektiğini gözden kaçırmamak gerekir. Öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan araştırmalarda

öğretmenler kendilerini çeşitli konularda yeterli olarak değerlendikleri görülmüştür. Kesgin, (2006) ve Gençtürk (2008)'ün yaptığı araştırmalarda öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli olan aktivitelerde öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Yine başka bir araştırmada öğretmen öz-yeterlik düzeyleri ortalamanın üstünde bulunmuştur (Akkuş, 2013). Öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde çıkması öz-yeterlik inancının, akademik motivasyonu artırmada etkililiği (Schunk, 1991), bireyin harekete geçmesi (Bandura, 1993; Bandura,1997) gibi noktalar göz önüne alındığında olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Yine benzer şekilde yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin farklılığın bulunmadığı (Ülper ve Bağcı, 2012; Çevik, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Gençtürk, 2008; Yaman Cansüngü Koray ve Altunçekiç, 2004), birtakım diğer değişkenler açısından da öğretmenlerin yeterliklerine yönelik farklılıkların bulunmadığı görülmektedir (Koparan, Öztürk ve Haşıl Korkmaz, 2011). Bu araştırmaların sonuçları ile bu araştırmada öğretmenlerin kendileri için en önemli olan görev ve sorumluluğun öğrencilerine bireysel ve toplumsal özellikler kazandırma olduğunu belirtmeleri farklı kademe ve alanlarda çalışan öğretmenlerin kendilerini bu alanda daha yeterli görmelerine ilişkin bakış açılarıyla paralellik göstermektedir. Benzer bir biçimde sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada meslekte geçirilen süre açısından, öğretmenlik tecrübesinin temel öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine ve öğrenci katılımına yönelik, olarak da yeterliklerinin değişmediği belirlenmiştir (Gotch ve French, 2013; Gür, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Fives ve Buehl, 2010). Bütün bu araştırma sonuçları öğretmenlerin bu konuda sorumluluk alabileceklerine ilişkin bir algı oluşturmaktadır. MEB tarafından hazırlanmış olan öğretmen yetiştirme ve geliştirmeyi temele alan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir (TED, 2009; Yurdugül, Erdem ve Seferoğlu, 2010). Buna dayalı olarak öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik çalışmaların kesintisiz devamlılığının sağlanarak değişen ve farklılaşan öğrenci profiline uygun öğretmen eğitiminin niteliğine yönelik önemli bir adım olarak görülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin kendilerinin en çok sorumlu hissettikleri görevler arasında farklı eğitim kademesinde bulunan tüm öğretmenler tarafından “nöbet görevi” ve Anaokul öğretmenleri dışında “idarenin verdiği görevler” olduğu görülmektedir. Ayrıca, ortaokul ve lise öğretmenleri öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, konuları yetiştirmeye ilişkin kendilerini daha çok sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin en çok bu görevlere ait kaygı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Nöbetleri sırasında istenmeyen bir olayın yaşanma olasılığı ve idarenin verdiği görevleri zamanında teslim edememe kaygıları mesleklerinin gerektirdiği eğitim-öğretim sürecine yönelik görev ve sorumluluklarının önüne geçtiği söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusunun Can'ın (2009) öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme isteklerinin yüksek, fakat bu yönde davranış gösterme sıklıklarının düşük olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla açıklanabilir. Öğretmenler diğer sorulara verdikleri cevaplara baktığımızda öğrenci odaklı çalışmalarını etkin bir şekilde gerçekleştirmek istedikleri halde resmi prosedürlerden bu yönde davranış gösterememeleri söz konusu olmaktadır. Öğretmenler bu çerçevede araştırmada yer alan sorumluluklarının çok olduğunu bunlardan bazılarının sınırlandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle de tüm eğitim kademesindeki öğretmenler ilk başta nöbet görevi onu izleyen evrak işlerinin sınırlandırılması gerektiğini, bazı öğretmenlerde eğitim ve öğretimin dışındaki tüm görevler ve öğrencileri ilgilendiren görevlerin dışındaki tüm görevlerin sınırlandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca anasınıfı ve ilköğretimdeki öğretmenlerden bazıları da öğrencilerin öz bakımları ile ilgilenme konusunda sınırlamalar getirilmesinin çalışmalarında daha verimli olmaları için önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu konuda Eraslan ve Aycan (2008) tarafından yapılan araştırmada okulda en fazla teneffüs saatlerinde kazaların meydana geldiği bu açıdan teneffüs saatlerinde kontrollerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından okullardaki nöbet görevinin gereksiz olduğu bu görevin okullarda “özel güvenlik personelinin görevi olması gerektiği”ni ifade etmişler ve öğretmenlerin çoğu ders performansını düşürdüğü ve iş yükünü artırdığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğretmenlerin güvenlik eğitimi almadığı ve bu görevin hukuki bir boyutu olmasından dolayı, nöbet görevini gereksiz olarak

ifade etmişlerdir. Gündoğdu ve diğerlerinin (2015) yaptıkları çalışmada da benzer şekilde araştırmaya katılan öğretmenler okullarda güvenlik personelinin olması ve kendilerinin nöbet tutmamaları gerektiğini, nöbet görevleri süresince üzerlerinde çok fazla sorumluluk olduğunu belirtmişlerdir. Yine Ayyıldız ve Akın (2016) araştırmalarında öğretmenlerin bir kısmı nöbet görevinin sadece öğretmenlere bırakılmaması gerektiğini ifade ederken bir kısmı da bu görevin sadece öğretmenler tarafından yapılması gerektiğini açıklamışlardır.

Son olarak araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirirken hangi çalışmalarını göz önünde bulundurmalarını istediklerini ortaya koymaları beklenmiştir. Öğretmenler bu konuda yöneticilerinin özellikle en fazla sınıf yönetimi, alan yeterlik düzeyi, onu dersi planlama, uygun metaryal ve kaynak seçme düzeyi, takip ederken en az törenlere katılım ve kıyafetlere uyma düzeyi ve öğretim sorunlarını çözme düzeyine bakmaları gerektiğini söylemişlerdir. Farklı eğitim kademelerine göre anaokulu öğretmenleri çoğunlukla öğrencilerle ilgilenme, sınıf yönetimi ve alanda yeterlik düzeyine bekilmesini, ilkökul ve ortaokul öğretmenleri araştırma yapma, kitap okuma ders planlama uygun metaryel seçme ve sınıf yönetme ve alan yeterliliğini, lise öğretmenleri ise ders saati içinde görevini yapma, öğrencilerin başarı düzeyleri, ders planlama, uygun metaryel seçme ve sınıf yönetimi ve alanda yetrlik durumuna göre yöneticilerin değerlendirme yapmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, önemli gördükleri görev ve sorumluluklarla karşılaştırıldığında önemli olanın öğrenci odaklı kazanımların sağlanması olmasından dolayı değerlendirme kriterleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Yönetmelik gereği okul yöneticilerinin öğretmenleri değerlendirirken gözetmeleri gerekenler; ders planları, değerlendirmeler, eğitim çalışmaları, öğretmenin diğer çalışmaları, öğretme/öğretim araç, gereç ve teknolojileri, öğrenciye değer verme rehberlik yapma, özel alan ve içerik bilgisi, bireysel özellikler ve öğretim durumlarıdır (MEB, 2011). Gravells (2012), tüm öğretmenlerin bilgilerini, tutumlarını, becerilerinin farkında olup genellikle değişime tabi olan mevcut mevzuat ve düzenleyici kurallar hakkında iyi bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Etkili bir öğretmen, öğretimin, okul gününün sorunsuz geçmesini ve tüm öğrencilerin kaliteli

bir eğitim almasını sağlamak için birden fazla rol oynaması gerektiğinin farkında olmasıdır.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ait düzenlemelerin uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları çok yönlü, çok disiplinli ve çok boyutlu olmuştur. En önemli toplumsal görev ve sorumluluk olan çeşitli mesleklerle insan gücü yetiştirmek öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenler, eğitimde bir dizi temel sorumluluğu yerine getirmek zorundadır. Bilgi o kadar hızlı çoğalıyor ve bazı teoriler, kavramlar o kadar hızlı bir şekilde güncelliğini yitiriyor ki tüm konu alanlarında bilgi ve bilgi patlaması yaşanıyor. Bu yüzden gelişmelere uygun olarak öğretmenlere ait görev ve sorumlulukların güncellenmesi gerekmektedir. Bunlar, öğretmenlerin daha yüksek entelektüel çaba göstermelerini ve hazırlık yapmalarını gerekli kılmaktadır. Tüm bu durumlar karşısında öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının sınırları öncelikler doğrultusunda belirlenmelidir. Öğretmenlerin sorumlulukları öğrenci odaklı olarak öğrenciler için programlar tasarlamalı ve öğrenme deneyimlerini planlamalı ve organize etmeli öğrenciler için programların uygulanması: hizmet sunumu yapmalı, öğrenci ilerlemesini değerlendirmeli, raporlamalı ve kaydetmeli, öğrenciler, aileleri, okul ve bölge personeli için destekleyici ortamlar geliştirmelidir.

Görevleri ise, eğitim politikası, prosedürleri ve yönergeleri çerçevesindeki faaliyetlerin, öğrencilerin başarılı olmasına katkı sağlayacak gerekli koşulların sağlanması için il ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Milli Eğitim Bakanlığı ile çalışmalar yapılması gereklidir. Sanatsal bir oluşum, iyi bir görev ve gerçeklerin benzersiz bir sunumu, iyi bir sorumluluktur.

KAYNAKLAR

- Ayyıldız, A. ve Akın, U. (2016). Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, January 11(3), 345-370. doi: 10.7827/TurkishStudies.9246
- Akkoyunlu, B. (1998). *Bilgisayar ve eğitimde kullanılması. Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.No:564, Ünite 1, Eskişehir. 9-10.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/34109/makaleler/20/1/arastrmx_34109_20_pp_102-116.pdf adresinden erişilmiştir.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. UK: Cambridge University Press. file:///C:/Users/Serdar-Pc/Downloads/Self-efficacy_and_educational_development.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpZME5qazJOZz09/nitel-arastirmalarda-gecerlik-guvenirlik-ve-orneklemlerinin-buyuklugunun-belirlenmesi> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 11.baskı, Ankara, 251-246.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.(<http://sbe.gantep.edu.tr>),
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P.& Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Çevik, B. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. International Conference on New

- Trends in Education and Their İmlication (ICONTE):11-13 Kasım, Antalya-Türkiye. 701-707.
- Darling Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 4.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education, *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. doi: 10.1177 / 0022487105285962
- Dewey, John (2010). *Günümüzde Eğitim*. Gençtürk, E.(Ed.). *Öğretmenlik Mesleğindeki Görev ve Sorumluluklar*.(s.151-153)içinde. (Editör: J. Ratner, Çev. Editörleri: B. Ata ve T. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2.baskı.
- Delhaxhe, A.(Ed.) (2008), *Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeylerine ilişkin rapor*, EURYDICE(Avrupa Eğitim Bilgi Ağı) Avrupa komisyonu, haziran, s.41-50. (<http://www.eurydice.org>)
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (11.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi, 16.
- Esteve, J. M. (2000). The Transformation of the teachers' role at the end of the Twentieth Century: New Challenges for the Future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
https://www.researchgate.net/publication/282499682_The_transformation_of_the_teachers'_role_at_the_end_of_the_twentieth_century_New_challenges_for_the_future adresinden erişilmiştir.
- Eraslan, R, ve Aycan, S, (2008). Bir İlköğretim Okulu İkinci Kademe Öğrencilerinde Okul Kazası Görülme Sıklığının İncelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 2(1), 8-18.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tchd/issue/44443/550662>
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 118-134. DOI: 10.1080 / 00220970903224461
- Gravells, A., & Simpson, S. (2010). *Planning and Enabling Learning:in the Lifelong Learning Sector* (2nd ed.): Sage publucations ltd., 2. Baskı, Exeter.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak
- Gotch, C. M.& French, B. F. (2013). Elementary teachers' knowledge and self-efficacy for measurement concepts. *The Teacher Educator*, 48(1), 46-47. DOI: 10.1080 / 08878730.2012.740150
- Gravells, A. (2012). *What is teaching in the lifelong learning sector*, SAGE yayınları, Learning Matters, Los Angeles,41-43.

- Gündoğdu, K. Saracaloğlu, A.S. Altın, M. & Üstündağ, N. (2015). *Okul nöbetlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Problemler ve öneriler*, İlköğretim Online(PDF). 14(1), 276-294.
https://www.academia.edu/16689820/OKUL_NÖBETLERİNİN_ÖĞRETMEN_GÖRÜŞLERİ_DOĞRULTUSUNDA_İNCELENMESİ_PROBLEMLER_VE_ÖNERİLER adresinden erişilmiştir.
- Gür, G. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterliklerin yordanması üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ: Ankara
- Koparan, Ş. Öztürk, F. & Haşıl Korkmaz, N. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yetiştirme yeterliliğinin incelenmesi. Ulusal beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Kongresi:25-26 Mayıs, Van/ YYÜ *Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61. doi: 10.1501/Sporm_0000000322
- Keskin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözüme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). *Öğretmen denetim rehberi*, Rehberlik ve denetim başkanlığı yayını. Ankara, 11-25
- MEB, (2016) Öğretmen görev ve Sorumluluklarına ilişkin Ortaöğretim yönetmeliği (Mad.86).
- MEB, (2017) Öğretmen görev ve Sorumluluklarına ilişkin İlköğretim yönetmeliği, (Mad: 64-71).
- Moir, E. & Gless, J. (2004). Quality induction: an investment in teachers. New Teacher Center. <http://www.newteachercenter.org/article-CCETQInd.html>, Erişim tarihi: 25 Aralık 2020.
- Özcan,M. (2011).Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü bir reform önerisi, TED iktisadi işletmesi, 1.baskı, Ankara,18-20.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-331.
http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_1991.pdf adresinden erişilmiştir.
- STEM(2017) *Öğretmen el kitabı*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü yayını.
https://scientix.eba.gov.tr/images/upload/Event_35/Gallery/STEM%20E%C4%9Fitimi%20C3%96%C4%9Fretmen%20El%20Kitab%C4%B1.pdf
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlilikleri*, TED Yayını, Ankara, 82-112
- TED (2018). *Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni*, TED yayını, Ankara.
http://www.kamubiz.com/images/upload/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni_1.pdf

- TEDMEM, (2014). *Öğretmen gözüyle Öğretmenlik mesleği*, rapor dizisi.3, Ankara, 23.
<https://docplayer.biz.tr/7687325-Ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi-raporlar-dizisi.html>
- Türkoğlu, A. (2011). *109 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: TEKNOFSET Matbaacılık, 43-54.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü bir Reform Önerisi*, TED Publications, 1. Baskı, Ankara, 20-23
- Ülper, H.ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlik algıları. *Turkish Studies*. 7(2), 1115-1131.
https://www.researchgate.net/publication/306203674_Turkce_ogretmeni_adayl_arinin_ogretmenlik_meslegine_donuk_oz_yeterlik_algilari adresinden erişildi.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(9), 1-16.
https://www.academia.edu/822299/Orta_ogretim_ogretmenlerinin_oz_yeterlik_algilari adresinden erişilmiştir.
- Victoria State Government (2017), Education and training Roles and Responsibilities Teaching Service. *Human Resources*, Last updated 22 August, 2-4.
<https://ncee.org/wp-content/uploads/2016/12/Vic-non-AV-8-DEECD-updated-Oct-2013-HR-Roles-and-Responsibilities-Teaching-Service.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yaman, S. Koray, Ö. C. & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), 355-366.
- Yıldırım, A.,ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 45-298
- Yurdagül, H., Erdem, M. & Seferoğlu, S. (2010). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16–18 Mayıs, 334-342.
http://yunus.hun.edu.tr/~sadi/yayin/UYYPSS2_Yurdugul-Erdem-Seferoglu_OgretmenYeter.pdf adresinden erişilmiştir.

ORCID

Vicdan ALTINOK  <https://orcid.org/0000-0002-9189-8068>

SUMMARY

Purpose

This study aims to create a framework for teachers' duties and responsibilities, which are thought to have an important effect on the success of teachers in educational institutions in a certain period of time or as a result of their studies. It is thought that by determining the limits of the duties and responsibilities of teachers, it will be a guide for teachers and decision makers by creating awareness about the roles required by their profession. This study, by evaluating the negative and positive factors in the teaching process, reveals their thinking about the roles and responsibilities of teachers who will educate the individuals of the future, and their perceptions about what should be the duties and responsibilities of according to them.

Method

In this study, qualitative research method was preferred as it was aimed to investigate a phenomenon in detail with its own reality due to its nature. The research design was determined as a phenomenological approach. The study group of the research consists of 25 teachers in kindergarten, primary school, secondary school and high schools in Adana, Ankara, Iğdır, Van, Bursa in the 2019-2020 academic year. Semi-structured data collection tool developed by the researcher was used to determine teachers' perceptions of their duties and responsibilities. For the internal and external validity of the data, besides expert opinions, participant confirmation, long-term interaction and direct descriptions were also used to increase validity and reliability.

Findings

In the study, firstly, teachers' opinions about the research content were taken in order to determine their pre-learning about their duties and responsibilities determined within the framework of laws and regulations and their expectations for their own perceptions. It is seen that teachers have pre-learning about their duties and responsibilities in laws and regulations. It is seen that they mostly emphasize their duties related to seizures and teaching. It is seen that among the most important duties and responsibilities of teachers, they give priority to the elements that should be gained in the process of educating students, rather than their work in laws and regulations. A significant number of teachers stated that restrictions should be made regarding the keep watch duty and paperwork they have to do, and even these responsibilities should be removed. Teachers used sentences stating that their administrators should evaluate themselves within the framework of the regulations in laws and regulations within the framework of their own duties and responsibilities.

Result and discussion

According to the results of the research, it can be said that the most important task of the teachers is to fulfill the goals related to their field. Because it is seen that a significant portion of the teachers included explanations related to their branches. It should not be overlooked that teachers who saying that they want to do their profession with a focus on students must have a certain competence in fulfilling these responsibilities. In the studies conducted on teacher competencies, it was observed that teachers assess themselves as competent in various subjects. (Gotch & French, 2013; Gür, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert, & Özer, 2009; Fives & Buehl, 2010). In the study, it is seen that "keep watch duty" and "duties assigned by the administration" are among the duties that teachers feel most responsible for. This situation reveals that teachers mostly experience anxiety about these tasks. In Ayyıldız and Akın (2016) research, some of the teachers stated that the keep watch duty of should not be left only to teachers, while others stated that this task should only be done by teachers. Considering the results of the research, it reveals that it is necessary to review the regulations regarding the duties and responsibilities of teachers in the education and training process within the framework of the opinions of teachers who are practitioners. The boundaries of teachers' duties and responsibilities should be determined in line

with priorities. Teachers' duties and responsibilities should be organized in a student-oriented manner.

Ek:1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.05.2020-E.54141



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-604.01.02-
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Doç. Dr. Vicdan ALTINOK
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Araştırmacı grubu Vicdan ALTINOK'tan oluşan "*Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Algıları*" başlıklı araştırma öneriniz Kurulumuzun 09.05.2020 tarih ve 05 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

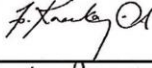
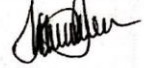

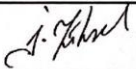


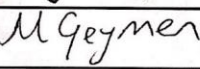

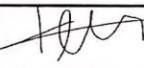
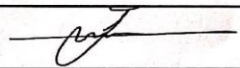
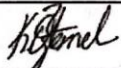
Çalışmanızın, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-247

Ek: 1 Liste

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 09.05.2020	TOPLANTI SAYISI : 05
ADI - SOYADI	İMZA
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	KATILAMADI
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Doç.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Kemal ÖZTEMEL	
Doç.Dr.Nedret KARASU	KATILAMADI

İlişkisel Kültürel Kuram ve Kavramlarının Türk Kültürü Açısından Değerlendirilmesi*

Evaluation of Relational Cultural Theory and Concepts in Terms of Turkish Culture

Faruk Caner YAM¹

¹Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu, Hukuk Bölümü.
farukcaneryam@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 16.04.2020

Yayına Kabul Tarihi: 24.03.2021

ÖZ

Batıda geliştirilen psikolojik danışma kuramlarının kültürlere uygunluğunun tartışıldığı ortamda, bu yaklaşımlara tepki olarak temeline çok kültürlülüğü ve feminist bakış açısını alan post-modernist danışma yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır. Post-modernist yaklaşımlardan birisi 'İlişkisel Kültürel Kuram'dır. İlişkisel Kültürel Kuram, Jean B. Miller'ın (1976) danışma kuramlarının erkek merkezli bir şekilde geliştirildiğini ve bu kuramların kadınların ruhsal yapısını doğru bir şekilde açıklayamadığını iddia ederek "Yeni Bir Kadın Psikolojisine Doğru" isimli kitabını yayınlaması ile ortaya çıkmıştır. Fakat kuram daha sonra erkek bireylere de uygulanabilecek şekilde kapsamlı bir hale getirilmiştir. Diğer taraftan batı kökenli modernist yaklaşımların Türk kültüründeki danışanlar için uygun olup olmadığı sürekli tartışılan bir konudur. Bu nedenle araştırmada, kültüre duyarlı bir danışma yaklaşımı olan 'İlişkisel-Kültürel Kuram'ın, Türk kültürüne uygulanabilirliği açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Yapılan değerlendirme çalışması sonucuna göre 'İlişkisel Kültürel Danışma Kuram'ın bireyselciliği kabul etmemesinin ve kişilerin ilişkiler içerisinde olgunlaşacağı şeklindeki felsefesi yaklaşımının toplulukçu bir kültürel yapıya sahip olan Türk toplumuna uygun olduğu söylenebilir. Diğer açıdan ilişkilerin önemi, ilişkisel döngü, ilişkisel hareket, toplumsal ilişki, karşılıklı empati, kopukluk kavramlarının Türk kültüründeki danışanlarda karşılık bulabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak İlişkisel-kültürel kuramın felsefesinin, bireye bakışı açısından, danışma süreci ve kavramlarının Türk kültüründeki danışanlara uygun olabileceği değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlişkisel kültürel kuram, Psikolojik danışma kuramı, Postmodernizm, Türk kültürü.

***Alıntılama:** Yam, F.C.(2021). İlişkisel kültürel kuram ve kavramlarının türk kültürü açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 477-495.

ABSTRACT

In the environment where the suitability of the consultation theories developed in the West is discussed, post-modernist consultation approaches, which take the basis of multiculturalism and feminist perspective, have emerged in response to these approaches. One of the post-modernist approaches is Relational Cultural Theory. Relational Cultural Theory emerged when Jean B. Miller (1976) published his book "Towards a New Psychology of Women", claiming that counseling theories were developed in a male-centered manner and that these theories could not accurately explain the spiritual structure of women. However, the theory was later extended to be applicable to male individuals. On the other hand, whether or not Westernist modernist approaches are suitable for clients in Turkish culture is a controversial issue. Therefore, in this study, it was aimed to evaluate the relation of the Relational-Cultural Theory, which is a culture-sensitive counseling approach, to the Turkish culture. According to the results of the evaluation study, it can be said that the Relational Cultural Consultancy Theory does not accept individualism, and the philosophy approach that people will mature in relationships is suitable for the Turkish society, which has a collectivist cultural structure. On the other hand, the importance of relations, relational cycle, relational movement, social relation, mutual empathy and disconnection are thought to be able to find a response in clients in Turkish culture. As a result, the philosophy of the Relational-Cultural Theory, the point of view of the individual, the consultation process and concepts were evaluated to be suitable for the clients in Turkish culture.

Keywords: Psychological counseling theory, Postmodernism, Relational cultural theory, Turkish culture.

GİRİŞ

Türkiye’de psikolojik danışmanlık alanındaki gelişmeler 1950’li yıllara dayanmaktadır (Yeşilyaprak, 2000). Bu süreç içerisinde çeşitli akademisyenler psikolojik danışmanlık eğitimlerini almak üzere Amerika’ya gönderilmişlerdir (Doğan, 2000). Amerika’da batı kökenli bir yaklaşımla eğitim alan akademisyenler, yurda döndüklerinde buldukları üniversitelerde bu yönde bir eğitim vermeyi benimsemişlerdir (Poyrazlı, 2003). Bu nedenle Türkiye’deki psikolojik danışmanlık alanındaki gelişmeler ve eğilimler üzerinde batılı teorisyenlerin çok büyük etkileri bulunmaktadır (Erdur-Baker, 2007). Batılı yaklaşımların psikolojik danışmanlar üzerinde bu denli yoğun etkileri olmasına rağmen son zamanlarda batı kökenli bu kuramların Türk kültürünün yapısına uygunluğu tartışma konusu olmaktadır (Mocan-Aydın, 2000; Stochkton ve Guneri, 2011; Poyrazlı, 2003). Batılı ekollerden alınan eğitimlerin psikolojik danışmanlık mesleğine nitelikli katkıları olsa dahi bu ekoller geliştirildikleri kültürdeki bireylerin özellikleri dikkate

alınarak tasarlandığından dolayı Türk insanına uygunluğu tam olarak netlik kazanmış bir konu değildir. Çünkü Batı'da geliştirilen psikolojik danışma yaklaşımlarının çoğu, kendi kültüründeki bireylerin duygu, düşünce, davranış ve olaylarla mücadele kalıplarını barındırmaktadır (So, 1990).

Batılı kuramcıların, geliştirmiş oldukları kuramların kendi toplumları içerisinde yer alan ve farklı kültürel alt yapıya sahip olan bireylere uygun olup olmadığının tartışılması, bu yaklaşımlara tepki olarak temeline çok kültürlülüğü alan danışma yaklaşımlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Cheung, 2000). Diğer açıdan psikolojik danışmanlar ve teorisyenler, küreselleşen dünyada farklı kültürel yapıya sahip bireylere psikolojik danışma hizmeti vermek durumundalar (Daniels ve D'Andrea, 1997). Bu durum psikolojik danışma alanında çok kültürlü danışma yaklaşımlarına ihtiyacın olduğunu göstermiştir (Aydın, 2000; Daniels ve D'Andrea, 1997; Siviş, 2016). Çünkü modernist psikolojik danışma yaklaşımları doğru ve gerçekliğin tekliği üzerine odaklanırken, post-modernist yaklaşımlar bireylerin özüne ve kültürel alt yapısına önem veren bir felsefi yaklaşım benimsemektedir (Combs ve Freedman, 2012; Kararımak & Siviş, 2008; Kararımak ve Bugay, 2016).

Post-modernist kuramların çok kültürlü anlayışı desteklemesi ve bireylerin fenomenolojik alanlarına önem vermesine rağmen dikkat çekici bir durumu bulunmaktadır. Bu durum, geliştirilen kültüre duyarlı yaklaşımların yine Batılı teorisyenler tarafından geliştirilmiş olmasıdır (Erdur-Baker, 2007). Batıda geliştirilmiş olan kültüre duyarlı psikolojik yaklaşımların her toplumda tedavi edici etkisi bulunmasına karşın, danışma hizmetinin sunulduğu kültüre ait öğelere ve toplumsal özelliklere dikkat edilmesi bu yaklaşımların tedavi gücünü arttıracak ifade edilmektedir (Kararımak, 2016). Çünkü alanyazındaki bazı araştırmalarda her psikolojik danışma kuramlarının, farklı kültürdeki bireylere uygun olmayabileceği şeklinde görüşler bulunmaktadır (Bektaş, 2006; Kağnıcı, 2013; Mocan-Aydın, 2000; Poyraz, 2003; Siviş, 2016).

Küreselleşme ile birlikte dünyanın herhangi bir kültüründe bulunan birey ile başka bir kültürde birey birleriyle iletişim kurabilmekte, hatta bulunduğu kültürden başka bir

kültüre göç ederek kendi kültüründen farklı yapıdaki toplumlar içerisinde yaşayabilmektedir. Türk toplumu da küreselleşen dünyadan etkilenmesine karşın, toplulukçu kültür yapısını hala koruduğu dikkati çekmektedir (Kağıtçıbaşı, 2002). Bundan dolayı bireyseliği aşırı önem veren Batılı danışma kuramların bu yönü ile Türk toplumundaki bireyler üzerinde etkili olup olmayacağı sürekli tartışma konusu olmaktadır (Bektaş, 2006; Kağmıcı, 2013; Mocan-Aydın, 2000; Poyraz, 2003; Siviş, 2016). Ayrıca psikolojik danışma sürecinde o kültüre ait yerel unsurların kullanılmasının tedavinin kalitesinin olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmektedir (Sue, 1990).

Tüm bu açıklamalardan hareketle, bu çalışmada post-modernizm etkisi ile ortaya çıkan İlişkisel Kültürel Kuram'ın Türkiye'deki psikolojik danışma alanındaki uygulanabilirliğinin Türk kültürü ışığında tartışılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 'İlişkisel Kültürel Kuram'ın felsefi temelleri, insan görüşü, temel kavramları açıklanmış, kuram ve kavramları Türk kültürünün özellikleri ile karşılaştırılarak tartışılmış ve bazı başlıklar altında sunulmaya çalışılmıştır.

'İlişkisel Kültürel Kuram'ın Felsefesi, Temel Kavramları ve Türk Kültüründe Uygulanabilirliği

Bu bölümde İlişkisel Kültürel Kuramın temel felsefesi, bireye bakış açısı ve ilişkilerin önemi, ilişkisel döngü, ilişkisel hareket, toplumsal ilişki, kopukluk, ilişkisel imgeler, denetleyici imgeler, yalnızlığa mahkûmluk, ilişkisel kendini toparlama gücü karşılıklı empati kavramları açıklanarak Türk danışanlara uygun olup olamayacağı, Türk toplum ve kültür yapısı ışığında irdelenerek sunulmuştur.

'İlişkisel Kültürel Kuram'ın Temel Felsefesi, Bireye Bakış Açısı ve Türk Kültürü

İlişkisel Kültürel Kuram'ın Jenan Baker Miller, Irene Stiver, Janet Surrey ve ve Judith Jordan isimli dört kadın klinisyen temsilcisi bulunmaktadır. Kuram, Jean B. Miller'ın (1976) toplumdaki erkek egemen tutumdan kaynaklı olarak danışma kuramlarının erkek merkezli bir şekilde geliştirildiğini ve bu yaklaşımların kadınların ruhsal yapısını doğru bir şekilde açıklamadığı görüşünden hareketle yayınladığı "*Yeni Bir Kadın Psikolojisine*

Doğru Kitabi” ile ortaya çıkmıştır. İlişkisel Kültürel Kuram, geleneksel kuramların insanların bireyselleşmesi çabasının desteklemesini kabul etmemekte ve daha çok orta ve üst düzeyde insanlara göre geliştirildikleri yönünde bir eleştiri getirmektedir (Jordan, 2000; 2008). İlişkisel Kültürel Kuram ilk geliştirildiğinde, kadınlara yönelik bir kuram olarak ortaya çıkmasına rağmen daha sonraları erkek bireyler uygulanabilecek kapsamlı bir kuram halini almıştır (Jordan, Kaplan, Miller, Stiver, & Surrey, 1991; Duffey, 2007). İlişkisel Kültürel Kuram’ın en dikkat çekici yönü geleneksel kuramların odakladığı bireyselleşme kabul etmemesidir (Edwar, Davis ve Harris, 2013; Jordan, 2008). Bu kuram, bireylerdeki gelişmişliğin göstergesinin bireyselleşme olamayacağı, çünkü bireylerin ilişkiler içinde olgunlaşır ve geliştiği görüşünü savunmaktadır (Jordan, 2001; Lenz, 2014). Gerçek özgürlüğün karşılıklı olarak geliştirilen doyurucu sosyal ilişkilerle gerçekleşeceği, bireyselleşmenin ise bireyi yalnızlık duygusuna itekleyeceği ifade edilmektedir (Jordan, 2017). Bunun nedeni, insanların doğumdan ölüme kadar bir başkasına yönelik bağlanma ihtiyacı olması ve bu ilişkiler sayesinde sağlıklı bir yaşam sürdüğü görüşüdür (Fletcher ve Ragins, 2007; Jordan, 2017). Hatta İlişkisel kültürel kuram bu açıklamaları “ilişkide olmak” ve “ilişkide davranmak” olarak kavramsallaştırmıştır (Comstock ve ark., 2008; Jordan,2008).

Türk toplumu küreselleşen dünyadan etkilenmesine rağmen kolektivist yapısını hala korumakta, diğer bireylerle ilişki içinde olmaktan mutlu olmaktadır (Doğan, 2009; Hoftstede, 1991). Diğer açıdan Türk toplumundaki bireyler yalnız kalmaktan ve bireysel yaşam sürdürmek konusunda çok fazla istekli olmadıkları görülmektedir (Ataca ve Sunar, 1999). Yukarıdaki açıklamalar incelediği zaman İlişkisel Kültürel Kuramın temel felsefesinin ve bireye bakış açısının Türk kültürüne uygun olduğu söylenebilir.

İlişkilerin Önemi, İlişkisel Döngü Kavramı ve Türk Kültürü

İlişkisel Kültürel Kuram, bireylerin sürekli olarak bir başkasıyla ilişki kurma motivasyonuna sahip olduğunu ifade eder (Jordan, 2001). Hatta bu kurama göre bireyler doyurucu karşılıklı ilişkilere ihtiyaçları olduğu ve kurulan karşılıklı doyurucu ilişki içerisinde büyürler (Duffy ve Somody, 2011). Çünkü bireylerin yaşamış oldukları zorlukları, geliştirmiş oldukları sosyal ilişkileri içerisinde ifade ederek çözümlere çok

daha kolay ulaşmaktadırlar (Duffy, 2006; Jordan, 2008). Bu nedenle İlişkisel Kültürel Kurama göre psikolojik açıdan sağlıklı olmanın temelini sahip olunan doyurucu ve destekleyici sosyal ilişkiler belirlemektedir (Miller ve Stiver, 1993; Purgason, Avent, Cashwell, Jordan & Reese, 2016). Diğer açıdan İlişkisel Kültürel Kuram, sahip olunan sosyal ilişkilerde canlılık ve enerji, değer duygusu, berraklık, üretkenlik ve daha fazla yakınlık gibi özelliklerin bulunması gerektiğini ifade etmektedir (Jordan, 2001). Çünkü bu yaklaşımda ilişkiler bir heves ve geçici zevk unsuru olarak değerlendirilmemekte, daha çok bireyin psikolojik sağlığının merkezinde konumlandırılmaktadır (Jordan, 2008). Bu açıklamalara bakıldığında İlişkisel Kültürel Kuram, bireyin sosyal ilişkilere verdiği önem açısından diğer kuramlardan büyük oranda farklılaştığı görülmektedir.

Türk kültüründeki bireyler, bir başkası ile iletişim kurma ve sürdürmeyi seven ve isteyen yapıdaki kişilerdir (İmamoğlu, 1998). Genellikle yaşamış olduğu sorunları tek başına çözmek yerine ilişki kurduğu insanlarla birlikte çözmeyi yeğlemektedirler (Kağıtçıbaşı, 1994). Bu destek sisteminin sosyal hayatın tüm alanlarında yer aldığı görülmektedir. Hatta kurulmuş olan sosyal ilişkilerin kaybı Türk toplumundaki bireylerde, Batı toplumdaki bireylere kıyasla daha acı verici bir durum olarak karşılanmaktadır (Erdur-Baker, 2007). Çünkü Türk insanı, kurmuş olduğu sosyal ilişkiyi sıkı sıkıya sahiplenmekte ve hatta bu ilişkinin yoğunluğunu artırma eğilimindedir (Tezcan, 2000).

Değişen ve küreselleşen dünyanın ortaya çıkarmış olduğu bireycilik anlayışı, Türk toplumundaki bireylerin kültürel geçmişi ve alt yapısı ile çatışma oluşturmakta ve Batı kökenli geleneksel kuramlar, Türk danışanların sorunlarını kavramsallaştırma konusunda yetersiz kalabilmektedir (Ergun, 1991; Mocan-Aydın, 2000; Poyrazlı, 2003). İlişkisel Kültürel Kuram ve Türk kültürü ile ilgili yukarıdaki açıklamalar göz önüne alındığında, “*ilişkilerin önemi ve ilişkisel döngü kavramı*” Türk toplumundaki danışanlarına uygulanabilir olduğu düşünülmektedir. Çünkü hem İlişkisel Kültürel Kuram hem de Türk kültürü, kişiler arası ilişkilerin oluşturulması ve sürdürülmesine

önem vermektedir. Bu nedenle İlişkisel Kültürel Kuram ile Türk kültürünün sosyal ilişkilere bakış açısının benzer olduğu ifade edilebilir.

İlişkisel Hareket, Toplumsal İlişki, Kopukluk Kavramı ve Türk Kültürü

İlişkisel hareket, bireylerin kurmuş oldukları sosyal ilişkilerinin belirli zamanlarda belirli süreçlerden geçtiğini açıklayan bir kavramdır (Jordan, 2010; Purgason, Avent, Cashwell, Jordan, ve Reese, 2016). Bu yaklaşıma göre ilişkiler başlangıç, gelişme, kopuş ve yeniden ilişki düzenleme aşamalarında geçebilmektedir (Jordan ve Hartling, 2002). Fakat bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde düzenlenebilmesi için bireylerin ilişkisel farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Jordan, 2017). İlişkisel farkındalık ise bireyin geliştirmiş olduğu sosyal ilişkilerinin kaliteli bir şekilde yönetmesine katkı sağlayan önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bu kuramın en dikkat çekici ve diğer kuramlardan en ayırıcı önermesi, bireyin toplumsal ilişkiler içinde geliştiği, bireylerin hayatları ilerledikçe karmaşık ve birden fazla sosyal ilişkiler geliştirme yeteneğine sahip olduğu fikridir (Comstock ve ark., 2008). Bireyin toplumsal ilişkiler içerisinde gelişip, olgunlaşacağını bu nedenle kişilerin bireyselleşmeye çabası içine sokulmasının onlarda patolojik sorunlara, ilişkisel kopukluklara ve yalnızlığa neden olacağı ifade edilmektedir (Jordan, 2010; 2017).

Bireylerin kurmuş oldukları ilişkiler, ilişkisel hareket içerisinde bazı zamanlarda kesilebilmekte veya ilişkinin kalitesi bozulabilmektedir. İlişkisel Kültürel Kuram, bu durumu kopukluk olarak ifade etmektedir (Haskins ve Appling, 2017). Bu kopukluk bireysel ve toplumsal nedenlere bağlı olarak gelişebilmekte ve bireyde enerji düşüklüğü, korku, utanç ve yalnızlık gibi olumsuz duygu durumlarına neden olabilmektedir (Jordan, 2010). Ancak bu yaklaşıma göre ilişkilerde önemli olan şeyin kopukluğun olmaması değil, bireylerin bu kopukluk durumlarını nasıl değerlendirdiği ve çözüme ulaştırdığıdır (Duffy, 2006). Çünkü bireyler sosyo-ilişkisel bağ kurduğu kişilerle çatışma durumlarını sık sık yaşayabilmektedirler (Frey, 2013; Jordan, 2017). İlişkisel Kültürel Kuram, bu gibi durumlarda bireylerin kopukluk anındaki ilişkisel farkındalıklarını yüksek tutarak, kopukluğa neden olan durumları tespit etmesi, bunların

üstesinden gelerek ilişkiyi yeniden yapılandırması gerektiğini ifade eder (Comstok ve Quin, 2005).

Türk popülasyonundaki bireylerin psikolojik danışma alma nedenleri incelendiğinde iyi ilişkisel sorunların büyük oranda yer aldığı görülmektedir (Türküm, Kızıldaş ve Sarıyer, 2016). Türk kültürü, toplulukçu bir yapıda olduğundan bireyler diğer kişilerle kurmuş oldukları ilişkilere önem vermektedirler (Hoftstede, 1991). Türk toplumundaki birey çevresinin kendisi ile ilgili düşüncelerine, onlarla kurmuş olduğu ilişkilere büyük önem verdiği için bu ilişkilerdeki olası sorunlar (kopukluklar) bireyleri derinden etkileyebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1994). Diğer taraftan Türk kültüründe yetişen bireyler, kurmuş oldukları sosyal ilişkilere yönelik attettikleri duygusal bağlılık düzeyleri oldukça yüksek olmaktadır (Gültekin ve Voltan-Acar, 2004). Bundan dolayı Türk toplumundaki bireyler arasında ilişkilerin çatışmalara daha duyarlı olabileceği ve sık sık kopukluklar oluşabileceği söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı İlişkisel Kültürel Kuram'ın öne sürdüğü ilişkisel döngü, kopukluk ve kopukluğun onarılması kavramlarının Türk kültüründe karşılık bulabileceği, Türk danışanlarının sorunlarının kavramsallaştırılması sürecinde ve danışanların sorun alanlarına yönelik çözüm önerilerinin üretilmesinde kolaylık sağlayabileceği düşünülmüştür.

İlişkisel İmgeler, Denetleyici İmgeler, Yalnızlığa Mahkûmluk, İlişkisel Kendini Toparlama Gücü Kavramları ve Türk Kültürü

İlişkisel imgeler kavramı, bireyin yaşantı ve deneyimleri sonucunda oluşan ve onun başkalarının tepkilerinin anlamlandırmasına yarayan ve başkalarının kendisine yönelik beklentilerinin belirleyen yapılardır (Miller ve Stiver, 1997). Bu imgeler, bireyin yaşamış olduğu ilişkileri doyurucu ve beklentilerini karşılar tarzda ise olumlu, tam tersi durumda ise olumsuz ilişkisel imgeler gelişmektedir (Jordan, 2010). İlişkisel imgeler genellikle hatalı ve çarpık bir yapıda olmakta ve bireylerin ilişkisel kopukluk yaşamamasına neden olmaktadır. Diğer yandan toplumsal yapıdan kaynaklanan ve birey üzerinde kontrol ve baskı gücüne sahip olan denetleyici imgeler bulunmaktadır. Bunlar toplumsal süreçlerde gelişen ve bireylerin nasıl davranması gerektiğini ifade eden kalıp

yargılardır (Comstock ve ark., 2008). Bu kalıp yargılar kişiler üzerinde baskı oluşturduğu için bireylerin olduğu gibi davranmasının önüne geçmekte, ilişkisel kopukluk yaşamasına ve yalnızlık hissetmesine sebep olabilmektedir (Haskins ve Appling, 2017; Duffey ve Somodyi 2011). Bu süreçte bireyin otantikliğini kazanması, ilişkisel dayanıklılığının artması ve denetleyici imgelerle sağlıklı bir şekilde mücadele edebilmesi için *ilişkisel kendinin toparlama gücü (ilişkisel yılmazlık)* becerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Jordan, 2005). Bu özellik sayesinde birey kendi hatalarını görme, ilişkisel hataları onarma konusunda cesaret kazanacaktır.

Batı toplumundaki bireyler, sosyal çevrelerinin kendileri hakkındaki düşüncelerine çok fazla önem vermezken, Türk kültüründeki bireyler sosyal çevrelerinin kendileri hakkındaki düşüncelerinin oldukça önemserler (Siviş, 2016). Diğer açıdan Türk toplumunda sosyal roller ile ilgili kalıp yargılara çok fazla rastlanmakta ve bu kalıp yargılar bireylerin davranışlarının yönlendirebilmektedir (Mocan-Aydın, 2000; Kağıtçıbaşı, 1994). Ayrıca Batı toplumundaki bireyler yalnızlığa tahammül gösterip bu durumdan çok etkilenmezken, Türk kültüründeki bireyler için yalnızlık tedirginlik yaratan bir durumdur (Hofstede, 1991; Kağıtçıbaşı, 2005). İlişkisel Kültürel Kuram'ın ilişkisel imgeler, denetleyici imgeler, yalnızlığa mahkûmluk, ilişkisel kendini toparlama gücü kavramlarının Türk kültürü ile ilgili verilen bilgilerle kıyaslandığı zaman, Türk toplumundaki bireyler açısından uygun ve kullanılabilir olduğu ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile ilişkisel imgeler, denetleyici imgeler, yalnızlığa mahkûmluk, ilişkisel kendini toparlama gücü kavramlarının toplulukçu bir özellik sergileyen Türk kültürü ile uyum sağlayabileceği düşünülmüştür.

Karşılıklı Empati Kavramı ve Türk Kültürü

Karşılıklı empati kavramı, bireylerin kendilerine ait duygu ve düşüncelerinin farkında olup bir diğerinin duygu, düşünce ve yaşantılarını anlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Miller, 1986; Miller ve Stiver, 1993). Bu kavram tek yönlü bir ilişki değil aksine karşılıklı olarak bireylerin kendilerini savunmaya almadan duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşma sürecidir (Jordan, 2005; Vogel, 2006). Karşılıklı empati,

bireylerin birbirini daha iyi anlayacağı, bir başkasının düşünce, duygu ve davranışlarını etkilerken ondan da etkilenmeye açık olması durumudur.

Karşılıklı empati kavramının yukarıdaki tanıma bakıldığı zaman Türk kültürüne uygun olduğu söylenebilir. Çünkü Türk toplumundaki bireyler ölüm, yas, sevinç ve benzeri durumlarda bir arada olmayı ve birbirleriyle duygusal paylaşımlar yapmayı yeğlerler (Kağıtçıbaşı, 2002). Hatta Türk bireyler uzakta olsalar dahi karşılıklı olarak yoğun bir etkileşime girme arzusu içinde olmaktadır (Ataca, ve Sunar, 1999). Tüm bu açıklamalara bakıldığında İlişkisel Kültürel Kuram'ın karşılıklı empati kavramının, Türk popülasyonundaki danışanların kültürel yapısına uygun olduğu ifade edilebilir.

İlişkisel Kültürel Kuram'ın Psikolojik Danışma Amacı, Psikolojik Danışma Süreci, Türk Kültüründe Uygulanabilirliği

Bu bölümde İlişkisel Kültürel Kuram'ın psikolojik danışma amaçları ve danışma süreci ile ilgili bilgiler verilmiş ve bunların Türk kültürüne uygulanabilirliği tartışılmaya çalışılmıştır.

İlişkisel Kültürel Kuram'da Psikolojik Danışmanın Amacı ve Türk Kültürü

İlişkisel Kültürel Kuram'ın psikolojik danışma amaçları, bireylerin ilişkisel kopukluklarını fark etmesinin sağlamak, karşılıklı empati becerinin geliştirmek, daha yapıcı ve otantik ilişkiler geliştirmesine deste olmak olarak açıklanmaktadır (Jordan, 2008). Diğer bir ifade bu kuramın danışmadaki temel amacı, bireylerin ilişkisel sorunları konusundaki farkındalıklarını arttırarak, ilişkilerini yeniden yapılandırmayı ve ilişkisel olarak bağlanmaya açık hale gelmesine katkı sağlamaktır (Comstock ve ark., 2008).

Türk toplumu gibi kolektivist kültürlerde, bireylerin psikolojik olarak sağlıklı olması ve olgunlaşması kurulan sosyal ilişkiler içerisinde gerçekleşmektedir (Kağıtçıbaşı, 2002). Diğer bir ifade ile Türk kültüründeki bireyler başları ile ilişki kurma, ilişkiyi sürdürme ve sürekli ilişkide bulunma konusunda eğilimleri Batılı kültürdeki bireylerden oldukça yüksektir (Ataca ve Sunar, 1999). İlişkisel Kültürel Kuram'ın danışman amaçlarına

bakıldığı zaman bireyin ilişkisel dinamiklerini geliştirmeyi ve desteklemeyi hedeflediği görülmektedir. Bu yaklaşımın danışma amaçlarının toplulukçu yapıda bulunan Türk bireyler anlamlı olabileceği ifade edilebilir. Diğer taraftan İlişkisel Kültürel Kuram'ın danışma sürecinde kişilerin geliştirmiş olduğu ilişkilerin kalitesine odaklanması toplulukçu yapıdaki Türk danışanlarının, kültürel dinamiklerini danışma amaçları içine taşınmasına fırsat sağlayabileceği düşünülmektedir.

İlişkisel Kültürel Kuram'da Psikolojik Danışma Süreci ve Türk Kültürü

İlişkisel Kültürel Kuram: Ölçme değerlendirme, ilişkisel yeterlikler, kendine özgünlük, karşılıklı empati, ilişkilerdeki güç ve güç dengesizliklerinin farkında olma, çatışma ve kopukluk ile başarılı bir şekilde mücadele etme basamaklarını içermektedir (Terzi ve Ergüner-Tekinalp, 2013). Danışma basamaklarının isimlerine bakıldığı zaman süreç içerisinde danışanın ilişkisel yeterliklerinin desteklenmesi, var olan ilişkisel örüntülerini ve bu ilişkisel örüntülerindeki kopukluklarla aktif ve yapıcı bir şekilde baş edebilmesi becerilerinin kazandırıldığı basamaklardır (Jordan, 2017). Çünkü İlişkisel Kültürel Kuram, insanların bireyci olma çabalarının onları daha çok yalnızlığa iteklediğini ve bunun sonunda bireyler de ruhsal sorunlar meydana geldiğini ifade etmektedir (Duffey, 2007; Jordan, 2008). Bunun yanı sıra İlişkisel Kültürel Kuram'ın bireylerin ilişkiler içinde gelişerek olgunlaştığı ön kabulü danışma, basamaklarının şekillenmesinde de rol oynadığı görülmektedir.

İlişkisel Kültürel Kuram'ın danışma basamakları bireylerin sosyal ilişkilerini geliştirme ve yaşamış olduğu ilişkisel kopuklukların onarılması üzerine kurgulandığı görülmektedir (Comstock ve ark., 2008). Türk insanı da toplulukçu bir kültür yapısında yetişmektedir (İmamoğlu, 1998; Kağıtçıbaşı, 1994). Bu açıklamadan hareketle İlişkisel Kültürel Kuram'ın danışma basamaklarının toplulukçu yapıdan gelen Türk danışanlarına uygun olabileceği ve etkili bir danışma sürecine katkı sağlayabileceği değerlendirilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmada yazım kurallarıyla ilgili tüm etik kurallar göz önünde bulundurulmuş ve çalışmada kullanılan tüm kaynakların hem metin için hem de metin sonu kaynakçada gerekli atıf bilgilerine yer verilmiştir. Diğer açıdan bu çalışma etik kurul iznine tabi olan bir araştırma değildir. Bu nedenle etik kurul izni gerektirmemektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada İlişkisel Kültürel Danışma Kuram'ın insan görüşü, temel felsefesi, kavramları, danışma amaçları ve danışma sürecinin, Türk kültürüne uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Yukarıdaki açıklanan kuramsal bilgilere bakıldığı zaman İlişkisel Kültürel Danışma Kuramı'nın bireyselleşme reddetmesi, kişilerin ilişkiler içerisinde gelişeceği önermesi, kuramın temelini oluşturan ana düşünceler olduğu görülmektedir (Miller ve Stiver, 1993). Kuramın bu açıdan Türk toplumundaki bireylere uygun olduğu söylenebilir. Çünkü Türk toplumu bireyselleşmenin desteklediği çağımızda bile toplulukçu kültür yapısını koruduğu gözlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2002). Diğer açıdan İlişkisel Kültürel Kuram, bireylerin ilişki kurmaya yönelik doğal bir eğilimleri olduğunu ve bu nedenle kurulan ilişkilerde meydana gelen kopuklukların, bireylerde ruhsal sorunlara neden olabileceği savunmaktadır (Haskins ve Appling, 2017; Jordan, 2010). Türk kültüründeki bireylere bakıldığında da aynı şekilde başkaları ile ilişki kurma, ilişkiyi sürdürme ve sürekli ilişkide bulunma konusunda eğilimlerinin yüksek olması (Ataca ve Sunar, 1999) kuramın savunduğu görüş ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Diğer açıdan İlişkisel Kültürel Kuram'ın danışma amaçları ve basamakları incelediğinde, bireylerin olumlu ilişkiler geliştirmesinin destekleme, ilişkilerinde meydana gelen aksaklıkları üstesinden gelme ve ilişkilerinin yeniden yapılandırma şeklinde tasarlandığı dikkati çekmektedir (Comstock ve ark., 2008; Duffy, 2007). Türk toplumundaki bireylerin, psikolojik danışma alma nedenleri incelediğinde, birçoğunun ilişkisel problemlerden dolayı yardım talebinde bulunduğu görülmektedir. (Türküm,

Kızıldaş ve Sarıyer, 2016). Çünkü Türk insanın sosyal ilişki kurmaya oldukça önem veren bir kültür yapısına sahiptir (Ataca ve Sunar, 1999; Poyrazlı, 2003). Bu durum Türk bireylerin diğerleriyle çok fazla ilişki ağı oluşturmasına ve doğal olarak kurmuş olduğu sosyal ilişkilerde sık sık sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle İlişkisel Kültürel Kuram'ın danışma amaçları ve basamaklarının Türk kültüründeki danışanların sağaltım süreçlerine uygun olduğu söylenebilir.

Danışanların kültürel geçmişlerinin ve toplumsal yapılarının danışma süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Erdur-Baker, 2007; Tagay, Voltan-Acar ve Nalbant, 2016). Kültür ve psikolojik danışma süreci arasındaki bu ilişki göz önüne alındığında, bireyselliği ön plana çıkaran modernist kuramların Türk toplumundaki danışanlara tam olarak uygun olmadığı dikkati çekmektedir (Poyrazlı, 2003). Diğer taraftan bireyin kültürel dinamiklerini dikkate almadan yapılan danışma süreçlerinin, danışanlar üzerindeki tedavi edici etkisini zayıf olduğu bilinen bir gerçektir (Kararımak, 2016). İlişkisel Kültürel Kuram'ın modernist kuramların aksine kişilerarası ilişkilere önem vermesi, bireyseliği kabul etmemesi ve kişilerin sosyal ilişkiler içinde gelişeceği önermesinin, bugünlerde dahi toplulukçu kültür yapısını koruyan Türk kültürüne uygun olduğu düşünülebilir. Çünkü Türk kültüründeki bireyler sosyal ilişki kurmaya oldukça önem ve başkalarıyla ilişki kurma, ilişkiyi sürdürme ve sürekli ilişkide bulunma konusunda eğilimleri yüksek olan bireyler olması bu yorumu desteklemektedir. Diğer taraftan bu kuramın kişilerarası ilişkilere, bu ilişkilerde yaşanan kopukluklara önem vermesi ve ilişkisel sorunları danışma ortamında ele alıyor olmasından dolayı Türk kültüründeki bireyler açısından uygun bir yaklaşım olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca diğer açıdan İlişkisel Kuram'da ele alınan karşılıklı empati kavramının da Türk kültürü açısından uygun olduğu söylenebilir. Karşılıklı empati tek yönlü bir ilişki kurulmasının yanı sıra karşılıklı olarak bireylerin kendilerini savunmaya almadan duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşması olarak ifade edilmektedir. Bu kavramın zaman sevinçli ve üzüntülü tüm durumlarda bir arada olmayı arzulayan, yaşantılarda duygusal bağlarının güçlü tutmaya çalışan Türk kültüründeki bireyler için anlamlı oluşu söylenebilir. Sonuç olarak bütün bu açıklamalar dikkate

alındığında İlişkisel Kültürel Kuramı'nın bireyseliği temele alan danışma kuramlarına kıyasla, Türk kültüründeki danışanların sorunlarının kavramsallaştırılması, amaç ve müdahalelerin doğru bir şekilde belirlenmesinde daha faydalı ve uygun olacağı ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

- Ataca, B. ve Sunar, D. (1999). Continuity and change in Turkish urban family life. *Psychology & Developing Societies, 11*(1), 77-90.
- Aydın, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey : Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist, 28*, 281-298.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi, 7*(1), 43-59.
- Cheung, F. M. (2000). Deconstructing counseling in a cultural context. *Journal of Counseling Psychologist, 28*, 123-132.
- Combs, G., & Freedman, J. (2012). Narrative, poststructuralism, and social justice: Current practices in narrative therapy. *The Counseling Psychologist, 40*(7), 1033-1060.
- Comstock, D. L., Hammer, T. R., Strentzsch, J., Cannon, K., Parsons, J., & II, G. S. (2008). Relational-cultural theory: A framework for bridging relational, multicultural, and social justice competencies. *Journal of Counseling & Development, 86*(3), 279-287.
- Duffey, T. (2007). Promoting relational competencies in counselor education through creativity and relational-cultural theory. *Journal of Creativity in Mental Health, 2*(1), 47-59.
- Duffey, T., & Somody, C. (2011). The role of relational-cultural theory in mental health counseling. *Journal of Mental Health Counseling, 33*(3), 223-242.
- Doğan, İ. (2009). *Dünden bugüne Türk ailesi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- D'Andrea, M., Daniels, J., ve Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of Counseling and Development, 20*, 181-201.
- Doğan, S. (2000). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim, 25*(118), 3-8.
- Erdur-Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(27), 109-122.
- Edwards, J. B., Davis, J. M., & Harris, C. E. (2013). Relational cultural theory and field education. *Field Educator, 3*(2), 1-7.
- Fletcher, J. K., & Ragins, B. R. (2007). Stone center relational cultural theory. *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice, 373-399*. competencies. *Professional Psychology: Research and Practice, 44*(3), 177.
- Frey, L. L. (2013). Relational-cultural therapy: Theory, research, and application to counseling competencies. *Professional Psychology: Research and Practice, 44*(3), 177.

- Gültekin, F. ve Acar, N. V. (2004). Transaksiyonel analizin Türk kültürüne uygulanabilirliği: Kültür açısından eleştirel bakış. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 28-38.
- Haskins, N. H., & Appling, B. (2017). Relational-Cultural Theory and Reality Therapy: A Culturally Responsive Integrative Framework. *Journal of Counseling & Development*, 95(1), 87-99.
- İmamoğlu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *The Journal of Psychology*, 132(1), 95-105.
- Jordan, J., Kaplan, A., Miller, J. B., Stiver, I., & Surrey, J. (1991). *Women's growth connection*. New York, NY: Guilford Press.
- Jordan, J. V. (2001). A relational-cultural model: Healing through mutual empathy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 65(1: Special issue), 92-103.
- Jordan, J. V. (2000). The role of mutual empathy in relational/cultural therapy. *Journal of clinical psychology*, 56(8), 1005-1016.
- Jordan, J. V. (2017). Relational-cultural theory: The power of connection to transform our lives. *The Journal of Humanistic Counseling*, 56(3), 228-243.
- Jordan, J.V. (2008) Recent developments in relational-cultural theory. *Women & Therapy*, 31(2), 1-4.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1994). A critical appraisal of individualism and collectivism: Toward a new formulation. In U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı, S.-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Cross-cultural research and methodology series, Vol. 18. Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (p. 52-65). Inc: Sage Publications.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of cross-cultural psychology*, 36(4), 403-422.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2002). A model of family change in cultural context. *Online readings in psychology and culture*, 6(3), 1-8.
- Kararımak, Ö. (2016). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 115-129.
- Kararımak, Ö. ve Bugay, A. (2016). Postmodern diyalog: Öyküsel psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 24-36.
- Kararımak, Ö., & Siviş, R. (2016). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Kağnıcı, M. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 222-231.

- Lenz, A. S. (2014). Integrating relational-cultural theory concepts into supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(1), 3-18.
- Mocan-Aydin, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist*, 28(2), 281-298.
- Poyrazli, S. (2003). Validity of Rogerian therapy in Turkish culture: A cross-cultural perspective. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42(1), 107-115.
- Purgason, L. L., Avent, J. R., Cashwell, C. S., Jordan, M. E., & Reese, R. F. (2016). Culturally relevant advising: Applying Relational-Cultural Theory in counselor education. *Journal of Counseling & Development*, 94(4), 429-436.
- Stockton, R., & Güneri, O. Y. (2011). Counseling in Turkey: An evolving field. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 98-104.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70, 477-486.
- Siviş, R. (2016). Yapılandırmacı yaklaşım ve Türkiye’de psikolojik danışma alanında uygulanabilirliği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(17),43-48.
- So, A. Y. (1990). *Social change and development: Modernization, dependency, and world- system theories*. CA: Sage Publications.
- Türküm, A. S., Kızıldaş, A. ve Sarıyer, A. (2016). Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi’nin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21).
- Tezcan, M. (2000). *Türk aile antropolojisi*. Ankara: İmge Yayınları.
- Tekinalp, B. E., & Terzi, Ş. (2013). *Psikolojik danışmada güncel kuramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ORCID

Faruk Caner YAM  <https://orcid.org/0000-0001-8392-9576>

SUMMARY

Introduction

Developments in counseling psychology in Turkey is based on the 1950s (Yeşilyaprak, 2000). During this period, various academics were sent to the USA to receive psychological counseling training (Doğan, 2000). Therefore, Western theorists, there is a very large impact on developments and trends in counseling psychology in Turkey (Erdur-Baker, 2007; Poyrazlı, 2003). Although Western approaches have such intense effects on psychological counselors, the relevance of these theories to the structure of Turkish culture has recently been the subject of debate (Mocan-Aydın, 2000; Stochkton & Guneri, 2011; Poyrazlı, 2003). Even though the trainings taken from the Western school are qualified in terms of psychological counseling profession, their suitability for Turkish people is not fully clarified as these approaches are designed by considering the characteristics of the individuals of that culture. The idea that the theories developed by Western theorists may not be suitable for people from different cultures led to the emergence of new counseling approaches based on a multicultural and feminist perspective (Cheung, 2000). One of the post-modernist approaches is Relational-Cultural Theory. Relational Cultural Theory emerged when Jean B. Miller (1976) published his book "Towards a New Psychology of Women", claiming that counseling theories were developed in a male-centered manner and that these theories could not accurately explain the spiritual structure of women.

Purpose

It is noteworthy that Turkish society still maintains its collectivist cultural structure despite being affected by the globalizing World (Hofstede, 1991; Kağıtçıbaşı, 2002). Therefore, the individualism of Western counseling theories is of extreme importance and it is a matter of debate whether it will be effective on individuals in Turkish society (Kağınıcı, 2013; Siviş, 2016). It is also stated that the use of local elements belonging to that culture in the psychological counseling process will positively affect the quality of the treatment (Sue, 1990). In this study, it is aimed to discuss whether Relational-Cultural Theory emerging with the effect of postmodernism is applicable to Turkish culture. In line with this purpose, the concepts of Relational Cultural Theory are explained and compared with the characteristics of Turkish culture.

Discussion and Conclusion

In this study, it is evaluated whether the Relational-Cultural Theory human opinion, basic philosophy, concepts, consultation aims and consultation process are suitable for Turkish culture. Relational Cultural Theory does not accept the idea of individualization of people, believes that people will develop in relationships (Miller & Stiver, 1993). It can be said that this proposition of the theory is suitable for individuals in Turkish society. Because, it is observed that Turkish society has preserved its collectivist cultural structure even in our age where individualization is supported (Kağıtçıbaşı, 2002). On the other hand, Relational-Cultural Theory argues that individuals have a natural tendency to establish relationships, and therefore disconnections in established relationships can cause mental problems in individuals (Haskins & Appling, 2017; Jordan, 2010). Steps of psychological counseling of Relational-Cultural Theory, it is seen that it is designed to support individuals to develop positive relationships, to overcome the problems in

their relationships and to reconstruct the relationships (Comstock et al., 2008; Duffy, 2007). When individuals in Turkish society examine the reasons for receiving psychological counseling, it is seen that many of them seek help due to relational problems (Türküm, Kızıldaş & Sarıyer, 2016). For this reason, it can be said that the counseling objectives and steps of Relational-Cultural Theory are suitable for the clients in Turkish culture. On the other hand, the importance of relations, relational cycle, relational movement, social relation, mutual empathy and disconnection are thought to be able to find a response in clients in Turkish culture.

Given this relationship between the cultural and psychological counseling process, it is noteworthy that the modernist theories that put individuality in the foreground are not fully suitable for the clients in Turkish society (Poyrazlı, 2003). On the other hand, it is known that the counseling processes performed without considering the cultural dynamics of the individual are weak in their therapeutic effect on the client (Karairmak, 2016). Based on all these explanations, the Relational-Cultural Theory is thought to be more useful and appropriate in the conceptualization of the problems of the clients in Turkish culture and in determining the goals and interventions correctly.

**Ortaokul Türkçe Derslerinde Yansıtıcı Düşünme
Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmenlerin
Görüş ve Uygulamaları***

**Teachers' Opinions and Practices on Developing Reflective
Thinking Skills in Secondary School Turkish Courses**

Cafer ÇARKIT¹, Yasin İPLİK²

¹Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. cafer_carkit_87@hotmail.com

²Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
yasiniplik34@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 25.11.2020

Yayına Kabul Tarihi: 24.03.2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı yansıtıcı düşünme becerisinin öğretim sürecine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarını belirlemektir. Böylelikle hem üst düzey düşünme hem de günlük yaşam becerisi olarak görülen yansıtıcı düşünme becerisinin Türkçe derslerindeki öğretim süreci hakkında derinlemesine bilgi edinme ve bu sürecin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmada nitel araştırma yaklaşımına başvurulmuş ve çalışma nitel durum çalışması olarak desenlenmiştir. Kullanılan yöntemle bağlı olarak araştırma sürecinde bir çalışma grubu oluşturulmuştur. İlgili çalışma grubu Gaziantep ili merkez ilçelerde bulunan devlet okullarında görev yapan 14 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Bu anlamda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini bilgi transferi, farkındalık kazanma ve değerlendirme becerileri açısından önemli gördükleri; bu becerinin öğretimi noktasında ders kitaplarını yetersiz buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün derslerde doğrudan yansıtıcı düşünme becerisinin öğretimine yönelik uygulamalar gerçekleştirmedikleri ve bu konuda teknolojiden yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde yansıtıcı düşünme becerisinin ölçme

***Alıntıla:** Çarkıt, C. ve İplik, Y. (2021). Ortaokul Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 497-524.

değerlendirilmesi konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yansıtıcı düşünme, Türkçe dersi, Öğretmen, Görüş, Uygulama

ABSTRACT

The aim of this study is to determine opinions and practices of Turkish teachers towards the teaching process of reflective thinking skill. Thus, it was aimed to gain in-depth information about the teaching process of reflective thinking skill, which is seen as both high-level thinking and a daily life skill, in Turkish lessons and to evaluate this process. In this framework, qualitative research approach was used in the study and the study was designed as a qualitative case study. Depending on the method that was used, a study group was formed during the research process. The relevant working group consists of 14 Turkish teachers working in public secondary schools in central districts of Gaziantep. The data of the study were collected by interview method, one of the qualitative data collection methods. In this sense, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. The obtained data were analyzed by content analysis, one of the qualitative data analysis methods. Teachers consider reflective thinking skill important in terms of knowledge transfer, awareness and assessment skills; It was determined that they found the textbooks insufficient at the point of teaching this skill. However, it was determined that most of the participant teachers did not perform applications for teaching reflective thinking skills in course and did not use technology in this regard. Likewise, it was concluded that teachers lacked knowledge and experience in measuring reflective thinking skills.

Keywords: Reflective thinking, Turkish lesson, Teacher, Opinion, Practice

GİRİŞ

Düşünme insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri olarak görülmektedir. İnsanlığın ortaya koymuş olduğu medeniyet âleminin inşasında düşünmenin yadsınamaz bir payı vardır. Bu yönüyle düşünme geçmişten günümüze eğitim sürecinde üzerinde en fazla durulan kavramlardan biri olagelmıştır. Düşünen, öğrenen ve öğrendiklerini günlük hayat içerisinde uygulayan bireyler yetiştirilmesi eğitimin temel amaçlarından biri olarak görülmektedir. Bu durum yansıtıcı düşünme kavramını ön plana çıkarmaktadır. Çünkü bireylerin öğrendiklerini içinde yaşadığı çevre ve durumlarla ilişkilendirip bunları gündelik hayata aktarma becerisinin ölçütü yansıtıcı düşünme becerisinin kullanılması ile doğrudan ilişkilidir.

Yansıtıcı düşünme bireylere öğrenme süreçlerinin hedeflerini belirleme, öğrenme sorumluluklarını alma ve yanlışlarını düzeltbilme olanağı sunan üst düzey zihinsel bir

beceridir (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünme bireylerin hayatları üzerinde nitelikli kararlar alma sürecinde etkili bir yaşam becerisidir. Yansıtıcı düşünme kararların sonuçlarını düşünmekten ziyade bilinçli ve mantıklı karar alma sürecidir (Taggart & Wilson, 2005, s. 1). Yansıtma becerisinin kullanılmasını gerektiren karar alma süreci bu becerinin kullanılması ile nitelik kazanmaktadır. Böylelikle yansıtıcı düşünme insanın davranış, deneyim, duyum ve gözlemleri üzerine farkındalık kazanıp onları iyileştirme olanağı sunan bir yeti olarak karşımıza çıkmaktadır (Dalgıç, 2011). Bu durum yansıtıcı düşünme sürecine döngüsel bir özellik kazandırmaktadır. McCollum'a (2002) göre yansıtıcı düşünme, eğitim süreci içerisinde ve sonrasında öğrenme ortamında meydana gelen olay ve olguları düşünüp bu düşünceler çerçevesinde yeni düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir. Bu anlamda yeniden düzenleme süreci yansıtıcı düşünmenin döngüsellik özelliğinin bir yansıması olarak düşünülebilir.

Yansıtıcı düşünme bireylere mantıklı seçimler yapmanın kapılarını aralayan düşünme becerilerinden biridir (Köksal & Demirel, 2008). Derin bir düşünme süreci olarak değerlendirilen yansıtıcı düşünme bireye ortaya koyduğu her türlü davranış ve eylemler üzerine düşünerek eksik ya da kusurlu gördüğü durumları düzeltme imkânı sunar. Bu durum bireyin ortaya koymuş olduğu her türlü eylem ve davranışlara karşı sorumluluk duygusu kazanmasını sağlar. Böylelikle yansıtıcı düşünme bireye mantıklı seçimler yapma fırsatı sunar. Bireyler deneyimleri çerçevesinde yansıtma yapabilir. Bunun için yansıtıcı düşünme bireyi daima aktif kılar. Belli konularda tecrübeler edinen birey bu tecrübeleri üzerine düşünür ve hatalı gördüğü durumları düzeltme konusunda bu tecrübelerinden yararlanır (Çarkıt, 2020). Böylelikle yansıtıcı düşünme sürecinde bireyler olumlu davranışlarının ayırımına varır ve bu davranışlarını sürdürme konusunda kendisini güdüler.

Eğitim sürecinde yansıtıcı düşünme; kısa ve uzun vadeli düşünme, uygulamaların sonuçlarını izleme, dönütleri dikkate alma, eleştiri ve öneriler ile yeniliklere açık olma ve kendini geliştirme gibi çok boyutlu bir düşünme sistemini içermektedir (Cruichshank vd, 1995; Karadağ, 2010; Elmalı & Kıyıcı, 2018). Bu yönüyle yansıtıcı düşünme dinamik bir özellik göstermektedir. Yansıtıcı düşünme, öğrencilerin kavramsal

formüller öğrenmelerinden çok, öğrenme deneyimlerinin artmasını sağlamaktadır (Pollard & Tann, 1999; Baş & Beyhan, 2012). Yansıtıcı düşünme sürecinde öğrenciler bir etkinliği yaparken aslında neyi yaptığını düşünürler ve yaptığı etkinliği düşüncelerinin çıktıklarına göre tekrar gözden geçirirler. Bu sayede öğrenciler ders esnasında hangi öğrenme birimini hangi amaçla öğrendiğini düşünerek öğrenme sürecinde son derece bilinçli ve aktif bir özne olurlar.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisini edinmelerinde ana dili dersi olan Türkçe derslerinin çok önemli bir yeri vardır. Türkçe derslerinde dil ve düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamaların birlikte yürütülmesi bu durumun temel faktörlerinden biridir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2006 TDÖP ile başlayan Türkçe derslerinde üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması hedefi 2019 TDÖP ile devam etmiştir. Programda bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2019, s. 7). Programda ifade edilen bu özellikler incelendiğinde yansıtıcı düşünme becerisinin kazanımlarının sıralandığı görülmektedir. Ayrıca programda dil gelişiminin düşünce gelişimini etkilediği ve bundan etkilendiği vurgulanmış öğrencilerin edindiği bir kazanımın başka bir alanı etkileyeceği ifade edilmiştir. Bu anlamda öğrenciden beklenen yansıtıcı düşünme becerisi kazanması ve edinmiş olduğu bir kazanımı başka alanlara yansıtarak yeniden düzenlemesidir. Türkçe dersi doğası gereği buna oldukça müsait bir derstir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenmeyi öğrenme yetkinliği vurgulanmaktadır. “Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir” (MEB, 2019, s. 5). Öğrenmeyi öğrenmede, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanabilmesi için önceki deneyimlerinin harekete geçirilip tecrübelerinin yeni öğrenme ortamlarına yansıtılması söz konusudur. Bu yetkinliğin Türkçe derslerinde kazandırılabilmesinin yolu öğrencilere bu konuda deneyimler

yaşatmaktan geçmektedir. Çarkıt (2020) yapmış olduğu araştırmada 2018 TDÖP' de 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan toplam 23 kazanımı yansıtıcı düşünme becerisi ile ilişkilendirmiştir. 2019 TDÖP' de de aynı kazanımlar yer almaktadır. Belirlenen kazanımların gerçekleştirilmesinde yansıtıcı düşünme becerilerinin aktif bir şekilde kullanılması ve Türkçe derslerinin bu becerinin gereklerine göre düzenlenmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenleri hem iyi bir yansıtıcı düşünür olarak hem de bu anlamda gerçekleştirecekleri öğretim faaliyetleri ile öğrencilerine bu beceri ve yetkinlikleri kazandırmalıdır. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme ile öğrencilerin kazandığı bilgi ve deneyimleri hayatlarına yansıtıp yansıtamadıklarını, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp alamadıklarını süreç içerisinde yapacakları ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile sınamaları gerekmektedir. Tüm bu işlemler öğretmenin konuya ilişkin bilgi, tecrübe ve mesleki yeterlilik kapasitesi ile ilişkilidir.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüş ve uygulamaları araştırılmaktadır. Böylece Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme becerisinin öğretim sürecine bir ayna tutulması hedeflenmektedir. Bunlarla birlikte yansıtıcı düşünme becerisinin öğretim sürecinde görülen eksikliklerin tespit edilmesi ve bunların giderilmesine yönelik öneriler sunulması makalenin bir diğer amacıdır. Böylelikle gerek uluslararası sınavlarda başarı elde edilmesi gerek günlük yaşam becerisi olarak aktif kullanımı noktasında alanyazında yansıtıcı düşünme becerisine dikkat çekilmesi amaçlanmaktadır. Bu anlamda araştırma soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- 1-Yansıtıcı düşünmenin önemine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
- 2-Yansıtıcı düşünme becerisinin öğretiminde ders kitaplarının niteliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
- 3-Yansıtıcı düşünme becerisinin öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin kullanmış olduğu yöntem, teknik ve uygulamalar nelerdir?

4-Yansıtıcı düşünme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine yönelik Türkçe öğretmenlerinin uygulamaları nasıldır?

5-Yansıtıcı düşünme becerisinin öğretim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin teknolojiden yararlanma durumu nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlardan durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması nasıl ve neden sorularına cevap aramak üzere başlatılan ve bu sorulardan hareketle kavramsal bir çerçeve oluşturan araştırma desendir (Yin, 2012). Durum çalışmaları araştırmacılara kontrol edemedikleri konuları kendi yaşam alanında derinlemesine inceleme imkânı sunan bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmaları bir araştırma modeli olarak adlandırılmakla birlikte kendi başına bir öğrenme yöntemi olarak da görülebilir (Flyvbjerg, 2006). Durum çalışmaları özellikle dil öğrenimi, anadil ve ikinci dil edinimi ve öğretmen eğitimi araştırmalarında sıkça kullanılan bir araştırma modelidir (Paker, 2015). Bu çalışmada ortaokul Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilme süreci bir durum olarak görülmektedir. Bu anlamda bu sürece yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamalarının derinlemesine incelenmek istenmesi araştırmanın durum çalışması olarak desenlenmesinin temel gerekçesidir. Durum çalışmaları açıklayıcı, keşif ve tanımlayıcı olarak üç başlıkta incelenebilir (Yin, 2012). Bu çalışmada açıklayıcı durum araştırması modeli kullanılmaktadır. Açıklayıcı durum çalışmaları, ele alınan durum ya da olgu hakkında derinlemesine bilgi sunma tezi üzerine yapılandırılır (Aytaçlı, 2012). Durum çalışmalarının en önemli özelliklerinden biri ele alınan durum veya olgu neticesinde ortaya konulan bilgilerin benzer durum veya olguların yorumlanıp değerlendirilmesine olanak vermesidir. Bu anlamda durum araştırmalarında deneysel çalışmalarda olduğu gibi herhangi bir karşılaştırma yapılmadan bir durum ya da olgunun keşfedilmesi amacı taşınır, bu çerçevede durum çalışmalarında araştırmacı bir hipotezi test edip ilişkileri

ispatlamak yerine ele almış olduğu durum veya olguları kategorilendirip tanımlar (Hancock & Algozzine, 2006). Bu çalışmada da ele alınan konu gerçekleştirilen veri analizi neticesinde kategoriler çerçevesinde tanımlanmıştır. Durum çalışmalarında aşamalı bir süreç takip edilir. Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 292) tarafından belirlenen araştırma sorularının geliştirilmesi, çalışılacak durumun belirlenmesi, analiz biriminin belirlenmesi, çalışma grubunun oluşturulması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreç ve aşamaları takip edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın nitel yaklaşımın kullanılmasına bağlı olarak bir çalışma grubu oluşturulmuştur. İlgili çalışma grubu nitel örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile kurulmuştur. “Amaçlı örnekleme tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren bir örnekleme yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 118). Bu araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep merkeze bağlı ilçelerde ve devlet okullarında görev yapan 14 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 8’i kadın, 6’sı erkektir. Öğretmenler 2 ile 27 yıl arasında mesleki deneyime sahiptirler. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler gönüllü olarak araştırmaya katılmışlar ve araştırma katılım formunu imzalamışlardır. Çalışma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan gerekli etik kurul izni alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. “Sosyal bilimler alanında görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Bu bağlamda çalışmada belirlenen durumun araştırma soruları çerçevesinde derinlemesine analizinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından 9 sorudan oluşan taslak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form üzerinde 3 Türkçe eğitimcısından uzman görüşü

alınmıştır. Uzmanlar taslak formda yer alan sorulara ilişkin “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltilmeli” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Böylece soruların güvenilirliğinin sağlanmasında Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar neticesinde uyum katsayısı %70 ve üzeri olan 5 madde görüşme formuna alınmış; 4 madde ise formdan çıkarılmıştır. Forma alınan soruların tamamının uyum katsayısı %77.77 olarak bulunmuştur. Ülkemizde devam eden COVID 19 salgını nedeniyle görüşmelerin bir kısmı online olarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından görüşme yoluyla elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiştir. Daha sonra bu veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerden bu verilerin içeriğine yönelik tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarabilmek amacıyla kullanılan bir veri analizi tekniğidir (Krippendorff, 1980; Koçak & Arun, 2006). “İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242). Araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılan verilerin kodlanması yoluyla araştırmanın tema ve alt temalarına ulaşılmıştır. Bu aşamada araştırmanın problem ve alt problemleri göz önünde bulundurulmuştur. Patton’a (2014) göre nitel çalışmalarda elde edilen ham veriler içerik analizi ile çözümlenerek kategori ve alt kategorilere ayrılır daha sonra ulaşılan bu veriler yorumlanarak çalışmanın örüntüsü, anlayışı ve iç görüleri betimlenmiş olur. Bu anlayışa bağlı olarak verilerin genel örüntüsünün ortaya konulması hedeflenmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın her aşamasında etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Araştırma verilerinin toplanması aşamasında katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllülük ilkesi çerçevesinde araştırma yürütülmüştür. Araştırmada yararlanılan kaynaklara bilimsel kurallara uygun bir şekilde atıf yapılmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması esnasında bulgular olduğu gibi verilmiştir. Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Sosyal

ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 91611957/799/52909 sayılı 06.07.2020 tarihli ve 11 numaralı izni doğrultusunda yürütülmüştür.

BULGULAR

Analiz sürecinde ilk olarak yansıtıcı düşünmenin önemine ilişkin tema ve alt tema örüntüsü elde edilmiştir. Bu anlamda bu örüntüde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini hangi açılardan önemli gördükleri ve yansıtıcı düşünme becerisinin öğrencilere hangi nitelikleri kazandırdığına ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşılmaktadır. İlgili bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Yansıtıcı Düşünmenin Önemine İlişkin Tema Alt Tema Örüntüsü

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Önem	Bilgi transferi	Günlük hayata yansıtma, aktarma, yeni bilgilere uygulama, yeni öğrenmelerde kullanma	10
	Farkındalık kazanma	Fark etme, anlayış kazanma, doğru seçim yapma, görme, sezme, anlama, yanlışını görme	9
	Empati kurma	Başkalarına değer verme, anlayış gösterme, empati yaklaşımı kazanma, kendini başkasının yerine koyma, sevgiyle yaklaşma	8
	Değerlendirme	Kendisini değerlendirme, çevresindeki olayları değerlendirme, hayatını değerlendirme	6
	Öğrenilen bilgileri içselleştirme	Tam öğrenme, test etme, bilgileri içselleştirme, derinlemesine öğrenme, dikkatli düşünme	4

Tablo 1’e göre görüşme yapılan öğretmenlerin birçoğu (f=10) yansıtıcı düşünme becerisinin bilgilerin transferi noktasında önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğretmenler öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda ve yeni bilgilerde kullanılması bağlamında yansıtıcı düşünmenin öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşünmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası (f=9) ise yansıtıcı

düşünmenin farkındalık kazanma (f=9) ve empati kurma (f=8) yönünden önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenler günlük yaşam içerisindeki gelişmeleri fark etme, doğru seçimler yapabilme ve anlayış kazanma ile başkalarının fikirlerini önemseme, farklı fikirlere değer verme kendisini başkalarının yerine koyabilme noktalarında yansıtıcı düşünme becerisinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı ise değerlendirme becerisi kazanma (f=6) ve öğrenilen bilgileri içselleştirme (f=4) noktalarında yansıtıcı düşünmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin kendilerini, çevresindeki olayları ve hayatını değerlendirebilmeleri ile öğrendikleri bilgileri içselleştirip, derinlemesine öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri amacıyla yansıtıcı düşünme becerisini kazanmaları önemlidir. Bu çerçevede öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“Önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü yansıtıcı düşünme ile öğrenciler öğrendiklerini düzenleyebilir, hayata aktarabilir ve kendine yönelik algısını geliştirebilir” (6. Görüşmeci).

“Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması önemlidir. Çünkü öğrencilerin böylelikle düşündüğünü düşünebilme, düşündüklerini test etme, yanlışını görme, kendini değerlendirme ortamı oluşacaktır” (7. Görüşmeci)

Analiz sürecinde ikinci olarak yansıtıcı düşünme becerisinin öğretiminde Türkçe ders kitaplarının niteliğine ilişkin tema ve alt tema örüntüsü elde edilmiştir. Bu anlamda bu örüntüde yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesinde etkili olan Türkçe ders kitaplarının niteliğine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerine ulaşılmaktadır. İlgili bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Öğretiminde Ders Kitaplarının Niteliğine İlişkin Tema Alt Tema Örüntüsü

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Ders Kitaplarının Niteliği	Etkinlikler açısından yetersizlik	İhtiyaca dönük olmayan etkinlikler, etkinlik sorularının nitelik sorunu, gündelik yaşamla örtüşmeme	11
	Konuların günlük hayatla ilişkisi açısından yetersizlik	Yaşama yakınlık, hayata aktarma, deneyim kazanma	10
	Yansıtıcı düşünme becerileri açısından yetersizlik	Üst düzey sorular, transfer edebilme, alternatif düşünme, öğrenme yollarını keşfetme, karar verme	7
	Hazırlık çalışmaları açısından yetersizlik	Kendi yaşantı ve deneyimlerini sorgulama, transfer edebilme, düşünmeye yöneltme	6
	Metinler açısından yetersizlik	Metinle öğrenme, tekdüze metinler, sınırlılık	5

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=11) ders kitaplarını yansıtıcı düşünmenin kazandırılıp geliştirilmesi noktasında yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Ders kitaplarının niteliğine ilişkin alt tema ve kodlar incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir bölümünün etkinlikler açısından (f=11) ders kitaplarını yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi noktalarında yetersiz buldukları görülmektedir. Bu kapsamda katılımcı öğretmenler, söz konusu etkinliklerin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirme ihtiyacından uzak olduğunu, etkinliklerde yer alan soruların amaca hizmet etmediğini, soruların yalnızca ilgili metnin bağlamı ile sınırlı kaldığını dile getirmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenlerin önemli bir bölümü ders kitaplarında yer alan konuların günlük hayatla ilişkisi açısından (f=10) yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde yetersiz kaldığını dile getirmiştir. Öğrencilerin bilgilerini gündelik hayata aktarmalarının yolunun kitapta işlenen konuların günlük hayattan seçilmesinden geçtiğini belirten öğretmenler bu noktada ders kitaplarının yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Görüşmeciler öğretmenlerin bir kısmı ders kitaplarının transfer edebilme, alternatif düşünme, karar verme, öğrenme yollarını keşfetme gibi yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında yetersiz kaldığını (f=6) belirtmiştir.

Yine katılımcı öğretmenlerin bir bölümü ders işleme sürecinde yansıtıcı düşünmenin ortaya konulduğu aşamalardan birinin dersin hazırlık çalışmaları olduğunu buna karşın ders kitaplarında hazırlık çalışmaları sorularının yansıtıcı düşünmenin gerçekleştirilmesinden uzak kaldığını ifade etmişlerdir. İlgili öğretmenler ders kitaplarında hazırlık çalışmalarını düşünmeye yöneltme, transfer edebilme, kendi yaşantı ve deneyimlerini sorgulamada bağlamında yetersiz görmektedir. Bunlarla birlikte katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (f=5), kullanılan metinlerin tekdüze yapısının farklı fikirler, yeni bakış açıları ve yansıtıcı düşünme gibi becerileri geliştirme konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu çerçevede öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri ve metinleri yansıtıcı düşünme konusunda yetersiz buluyorum. Daha nitelikli metinler seçilebilir veya etkinliklerde kullanılan sorular üst düzey düşünme becerilerine hitap edebilirdi” (14. Görüşmeci).

“Türkçe ders kitapları genellikle etkinliklerin olduğu, kişisel fikirlerin pek geliştirilmeyecek şekilde var olan bilgilerin sunulduğu kitaplardır. Halbuki bizler kitaplar rehberliğinde farklı sorunlara farklı çözümler üretebilen, öğrendiklerini günlük hayata aktarabilen öğrencilerin yetişmesini istiyoruz. Bu da mevcut ders kitaplarımızla pek mümkün olmuyor” (5. Görüşmeci).

Analiz sürecinde üçüncü olarak yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin kullanmış olduğu yöntem, teknik ve uygulamalara ilişkin tema ve alt tema örüntüsü elde edilmiştir. İlgili bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Öğretim Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Kullandığı Yöntem Teknik ve Uygulamalara İlişkin Tema Alt Tema Örüntüsü

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekan s
Uygulamalar	Özel bir uygulama yapmama	Doğrudan yansıtıcı düşünmeye yönelik yöntem kullanmama	7
	Drama	Drama, rol oynama, hayata yansıtma, planlama, uygulama	4
	Grup çalışması	Grupla çalışma, öğrendiklerini yansıtma, arkadaşları ile iş birliği	3
	Benzetim	Benzer durumlara uygulama, benzer olaylar sunma, benzerleri üzerinde çalışma	2
	6 Şapkalı Düşünme	Farklı düşünme, değişimi fark etme, düşünceleri yansıtma	2
	Günlük	Günlük tutturma, Proje ödevinde günlük kullanma	1

Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerin yarısının (f=7) doğrudan yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştirmedeği veya buna özel bir yöntem ya da teknik kullanmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 4 öğretmen drama yönteminin 3 öğretmen grup çalışmalarının 2 öğretmen benzetim yöntemi ve 6 şapkalı düşünmenin yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesinde etkili olduğunu ve bu yöntemlere başvurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 1 öğretmen proje görevlendirmelerinde öğrencilerine günlük tutma görevi verdiğini böylece günlüklerle öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“Özel olarak yansıtıcı düşünme becerine yönelik bir uygulama yapmıyorum. Ders kitabı ve etkinliklerde konu varsa uygun yöntemlerle bunu işlemeye çalışıyorum (10. Görüşmeci).

“Yansıtıcı düşünmenin öğretiminde en çok drama ve eğitsel oyunları kullanıyorum” (8. Görüşmeci).

“Ben altı şapkalı düşünme tekniğini kullanıyorum. Özellikle aynı öğrenciye farklı şapkalı taktıracak aynı konu hakkında düşüncelerini yansıtması ve düşüncesinde

herhangi bir değişimin olup olmadığını hissettirmek bunu yapışımın temel nedeni” (5. Görüşmeci).

Analiz sürecinde dördüncü olarak yansıtıcı düşünme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine yönelik Türkçe öğretmenlerinin uygulamalarına ilişkin tema ve alt tema örüntüsü elde edilmiştir. İlgili bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Ölçme Değerlendirme Sürecine Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin Uygulamalarına İlişkin Tema Alt Tema Örüntüsü

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Ölçme Değerlendirme Süreci	Ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmama	Doğrudan yansıtıcı düşünme becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçme değerlendirme yapmama	8
	Yazılı sınavlar	Açık uçlu sorular, yazılı sınav, kompozisyon	4
	Grup değerlendirme	Grup çalışmaları, grup üyelerini değerlendirme, grubu değerlendirme	2
	Öz değerlendirme	Öz değerlendirme formu, öğrencinin kendini değerlendirmesi, farkındalık kazanma	2
	Akran değerlendirme	Arkadaşını değerlendirme, farkındalık, grup arkadaşlarını değerlendirme	2
	Etkinlikler	Etkinlik, sınıf içi uygulama	2

Tablo 4’e göre görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (f=8) doğrudan yansıtıcı düşünme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin herhangi bir ölçme aracı kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak konuyla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını, lisans döneminde konuya ilişkin eğitim almadıklarını, bu becerinin ölçme değerlendirmesinin objektif olarak yapılabilmesinin güçlüğünü göstermişlerdir. Görüşmeci 4 öğretmen gerçekleştirmiş oldukları yazılı sınavlarda bu becerinin de ölçme değerlendirmesine yönelik sorular sorduklarını belirtmiştir. Bunlarla birlikte 2 öğretmen grup değerlendirmelerinin yansıtıcı düşünmenin değerlendirilmesinde etkili olabileceğini bu anlamda grup değerlendirmeleri gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. 2 öğretmen öz değerlendirme formlarını 2 öğretmen de akran değerlendirme formlarını yansıtıcı düşünme becerisinin değerlendirmesinde

kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde 2 öğretmen yansıtıcı düşünmeye yönelik etkinlikler yoluyla ölçme ve değerlendirme yaptıklarını bu konuda ayrı bir ölçme aracı kullanmadıklarını söylemiştir. Bu öğretmenler, etkinlikler yoluyla öğrencilerin metinler aracılığıyla edindikleri empati, arkadaşlık, dostluk gibi olumlu özellikleri hayatlarına yansıtıp yansıtmadıklarını ölçtüklerini dile getirmişlerdir. Bu çerçevede öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“Doğrudan yansıtıcı düşünme becerisinin ölçme değerlendirmesine yönelik sınav yaptığımı ifade edemem” (2. Görüşmeci).

“Yansıtıcı düşünme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde genel anlamda akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarını kullandığımı söyleyebilirim. Böylece öğrenciler hem yansıtma yapıyorlar hem de birbirlerini değerlendiren öğrencilerin derse yönelik aktif olma durumlarında pozitif değişiklik oluyor” (1. Görüşmeci).

“Yansıtıcı düşünme becerisini genel olarak arkadaşlık, dostluk, doğa, vatan sevgisi gibi alanlarda uygulayabiliyorum. Bunları da etkinlik olarak yapıyorum ama ölçme ve değerlendirmesini yapmıyorum” (11. Görüşmeci).

Analiz sürecinde son olarak yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesi sürecinde Türkçe öğretmenlerinin teknolojiden yararlanma durumuna ilişkin tema ve alt tema örüntüsü elde edilmiştir. Bu anlamda bu örüntüde Türkçe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisinin öğretimi sürecinde teknolojik araçları kullanıp kullanmama durumu, kullanılan teknolojik araçlar, kullanılan teknolojik içerikler ve bunların avantajlarına ilişkin bulgulara ulaşılmaktadır. İlgili bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Öğretim Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Durumlarına İlişkin Tema Alt Tema Örüntüsü

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Teknoloji Kullanımı	Teknolojik cihaz kullan(a)mama	Yetersizlik, imkânsızlık, alt yapı, müfredat kaygısı	8
	Kullanılan araçlar	Bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon	6
	Teknolojik içerikler	Kısa film, kamu spotu, video, görseller, slayt	6
	Avantaj	Somutlaştırma, örnek teşkil etme karşılaştırma, empati, bağ kurma,	6

Yansıtıcı düşünme becerisinin öğretim sürecinde teknolojiden yararlanma durumlarına ilişkin soruya görüşmecilerin sayıca büyük bir kısmı (f=8) süreçte teknolojik araçları kullan(a)madığını belirtirken 6 öğretmen yansıtıcı düşünme becerisinin öğretiminde teknolojik araçlara başvurduğunu belirtmiştir. Bu anlamda söz konusu öğretmenler en çok bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyon cihazlarından faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu öğretmenler süreçte teknolojik içerik olarak kısa film, video, kamu spotu, görseller ve slaytları kullandıklarını ve yansıtıcı düşünme öğretiminde teknoloji kullanımının somutlaştırma, örnek teşkil etme, karşılaştırma, bağ kurma, empati kurma noktalarında avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Yansıtıcı düşünme becerisinin öğretimi sürecinde teknolojiden yararlan(a)madığını belirten öğretmenler ise buna gerekçe olarak teknolojik alt yapı eksikliği, teknolojik araç eksikliği, kurumun teknik ve maddi aksaklıkları, müfredat kaygısı gibi sebepleri göstermişlerdir. Bu çerçevede öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“Sık olmamakla beraber projeksiyon ve bilgisayar kullanarak kısa filmler izletiyorum, buradan yola çıkarak öğrencilerin düşüncelerini, oradaki olayları kendi hayatlarıyla karşılaştırmalarını, empati kurmalarını böylelikle bilgilerini yansıtmasını sağlamaya çalışıyorum” (2. Görüşmeci)

“Görev yaptığım okulda akıllı tahta vb. teknolojik aletler bulunmamaktadır. Bu nedenle teknoloji kullanamıyorum” (10. Görüşmeci).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sürecinde ilk olarak yansıtıcı düşünmenin önemine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri üzerinde durulmuştur. Bu anlamda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini bilgilerin transferi yani öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda ve yeni bilgilerde kullanılması noktasında önemli gördükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler yansıtıcı düşünmenin farkındalık kazanma, empati kurma, farklı fikirlere değer verme, değerlendirme yetisi kazanma ve öğrendikleri bilgileri içselleştirme konularında öğrencilere katkı sağladığını ve bu anlamda öğrencilerin çağımızda kazanmaları gereken bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular alanyazında yansıtıcı düşünmenin önemine ilişkin ortaya konulan (Sparks-Langer, vd. 1990; Osterman, 1992; Loughran, 2002; Boud, 2001, Zubizarreta, 2009, Zeichner & Liston, 2013) çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Kosslyn (2005) her bir duyu sisteminin zihinsel bir görüntü oluşturduğunu ve bireylerin bu zihinsel imgeleri kullanarak yansıtma yaptıklarını böylece zihinsel anlamlandırma sürecinde yansıtıcı düşünmenin aktif olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Buna göre yansıtma bireyin her bir zihinsel anlamlandırma sürecinde kullandığı bir yeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine Demissie'ye (2015) göre yansıtıcı düşünme öğretmenlerin profesyonelliğinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu çerçevede öğrenciler kadar öğretmenlerin de öğretim sürecinde yansıtıcı düşünmeyi önemli görüp aktif olarak kullanmaları gerektiği ifade edilebilir.

Araştırma sürecinde ikinci olarak yansıtıcı düşünme becerisinin öğretiminde Türkçe ders kitaplarının niteliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri üzerinde durulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarını yansıtıcı düşünmenin kazandırılıp geliştirilmesi çerçevesinde, yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Bunun üzerine Türkçe ders kitaplarının yansıtıcı düşünme becerisini kazandırma noktasında hangi yönlerden yetersiz olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada; etkinlikler, ders kitaplarında yer verilen konuların günlük yaşamla ilişkisi, transfer edebilme, alternatif düşünme, karar verme, öğrenme yollarını keşfetme gibi yansıtıcı

düşünmenin alt becerileri, ders kitaplarında yer verilen metinler ve hazırlık çalışmaları noktalarında Türkçe ders kitaplarının yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada yetersiz kaldığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bununla birlikte araştırma bulgularında özellikle ders kitaplarında yer verilen metinlerin tekdüze yapısının öğrencilerin farklı fikirler ortaya koymalarına, yeni bakış açıları geliştirmelerine ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirip kullanmalarına olanak vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bu bulgular Türkçe ders kitapları üzerine yapılan (Temizkan, 2014; Ören, vd, 2017; Çarkıt, 2019; Sarıkaya, 2019, Sezgin & Özilhan, 2019) çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. İlgili çalışmalarda ortaokul Türkçe ders kitaplarının, düşünme becerileri, PISA okuma becerileri, metin altı sorular ve metin türleri bağlamında yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamda ders kitaplarının hazırlanma sürecinde akademik çalışmalarla birlikte çağdaş yaklaşımların göz önünde bulundurulmasına önem verilmelidir. Her yıl hazırlanan ve kullanıma sunulan ders kitaplarının akademik anlamda ortaya konulan eksikliklerinin giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu anlamda her geçen yıl daha nitelikli, etkileşimli, öğrencilerin düşünme ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan ders kitaplarının öğrencilerin kullanımına sunulmasına özen gösterilmelidir.

Araştırma sürecinde üçüncü olarak yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin kullanmış olduğu yöntem, teknik ve uygulamalar üzerinde durulmuştur. Bu anlamda katılımcı öğretmenlerin yarısının doğrudan yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştirmediği veya buna özel bir yöntem ya da teknik kullanmadığı tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin derslerini ders kitaplarında yer alan etkinlikler üzerinden yürüttükleri; özellikle 8. sınıflarda merkezi sınavlara hazırlık gerçekleştirildiği için zaman ve müfredat yetiştirme kaygılarından dolayı farklı uygulamalar gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin drama, grup çalışmaları, altı şapkalı düşünme ve benzetim gibi yöntem ve tekniklere başvurdukları; öğretmenler tarafından yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde en çok başvurulan yöntemin

ise drama olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı bir öğretmen proje görevlendirmelerinde öğrencilerine günlük tutma görevi verdiğini böylece günlüklerle öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunduğunu belirtmiştir.

Araştırmada yansıtıcı düşünmenin öğretimi yönelik öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisinin öğretimi noktasında bilgi eksikliklerinin olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda genelde düşünme becerileri özelde yansıtıcı düşünme becerisinin öğretimine yönelik öğretmenlere eğitim seminerleri düzenlenmesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Alan yazında yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik yansıtıcı günlük, yansıtıcı görüşme, akran gözlem konferansları, grup seminerleri, dijital videolar, bloglar ve elektronik portföylerin kullanılması önerilmektedir (Colton & Sparks-Langer, 1993; Valli, 1997; Zeichner, 1983; Trumball & Slack, 1991; Zeichner & Liston, 1985; Rudney & Guillaume, 1990; Cunningham, 2002; Yang, 2009; Levin & Camp, 2002; Derwent, 2015). Bunlarla birlikte Çarkıt (2020) yapmış olduğu çalışmada Türkçe eğitiminde yansıtıcı düşünme becerisinin öğretiminde yansıtıcı günlük, yansıtıcı portfolyo, dijital hikayeler, örnek olay incelemesi, metafor tekniği, sanal çalışma atölyeleri, problem çözüme, öz ve akran değerlendirme gibi yöntem, teknik ve uygulamalara yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Gipe ve Richards (1992) yansıtıcı düşünme öğretiminde yansıtıcı günlüklerin önemli bir rolünün olduğunu buna karşın bu günlüklerin her zaman bireylerin samimiyetini, istekliliğini ve öğretim süreci hakkında düşünme yeteneğini yeterince ortaya koyamayabileceğini belirtmektedir. Mahremiyet ve kişisel tercihler bağlamında günlüklerin gerçek yansıtıcıları göstermeyebileceği yansıtıcı modeller bağlamında bunun kabul edilebilir bir durum olduğu ifade edilebilir. Tüm bu veriler doğrultusunda öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitim seminerlerinin derslerde yansıtıcı düşünme becerisi öğretiminin daha nitelikli gerçekleştirilmesine katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin bu konudaki eksiklerinin giderilmesine yönelik hazırlanacak ulusal ya da uluslararası projelerin hem teorik hem de uygulama alanına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde dördüncü olarak yansıtıcı düşünme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin uygulamaları üzerinde durulmuştur. Bu anlamda katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün doğrudan yansıtıcı düşünme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin herhangi bir ölçme aracı kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak ilgili öğretmenler konuyla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını, lisans döneminde konuya ilişkin eğitim almadıklarını, bu becerinin ölçme değerlendirmesinin objektif olarak yapılabilmesinin güçlüğüne göstermişlerdir. Bununla birlikte az sayıda öğretmen tarafından da olsa grup değerlendirmesi, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarının yansıtıcı düşünme becerisinin değerlendirilmesinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisinin ölçme değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaların yetersiz olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde yansıtıcı düşünme becerisinin değerlendirilmesinde gözlem formları, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, yansıtıcı günlük, yansıtıcı portfolyo gibi araçların kullanılmasıyla birlikte gerçek yaşama ve performansa dayalı durum değerlendirmesi yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Linn & Gronlund, 1995; McMillan, 2007; Güneş, 2012; Göçer, 2014; Çarkıt, 2020). Bu anlamda öğretmenlere düzenlenecek eğitim seminerleri onların bu konudaki eksiklerinin giderilmesi noktasında yararlı olacaktır.

Araştırma sürecinde son olarak yansıtıcı düşünme becerisinin öğretim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yararlanma durumları ele alınmıştır. Bu anlamda katılımcı öğretmenlerin sayıca büyük bir kısmının süreçte teknolojik araçları kullan(a)madığı belirlenmiştir. Bu anlamda teknolojik araçlardan yararlanan az sayıdaki katılımcı öğretmenin ise en çok bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyon cihazlarından faydalandıkları tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte yansıtıcı düşünme öğretiminde teknolojiye yararlanan öğretmenlerin bu süreçte teknolojik içerik olarak kısa film, video, kamu spotu, görseller ve slaytları kullandıkları belirlenmiştir. Bu öğretmenler yansıtıcı düşünme becerisinin öğretiminde teknoloji kullanımının somutlaştırma, örnek teşkil etme, karşılaştırma, bağ kurma, empati kurma noktalarında avantajları olduğunu

ifade etmişlerdir. Bu çerçevede yansıtıcı düşünme becerisinin öğretiminde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun teknolojik araçlardan yararlan(a)maması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Zira alan yazında ortaya konan çalışmalar (McCollum, 2002; Pollard & Tann, 1999; Levin & Camp, 2002; Cunningham, 2002; Yang, 2009, Sarıtepeci, 2017; Çarkıt, 2020) günümüzde yansıtıcı düşünme becerisinin öğretimi sürecinde dijital videolar, dijital hikâyeler, bloglar, elektronik portföyler ve sanal çalışma atölyeleri gibi dijital ortam ve içeriklerin kullanılmasını önermektedir. Bu anlamda hem mevcut Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin araştırma sürecinde tespit edilen eksikliklerinin giderilmesi hem de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisinin öğretimi noktasında daha donanımlı hâle gelmeleri için dijital öğrenme atölyelerinin kurulması yararlı olacaktır. Bu atölyeler uygulamalı olarak gerek yansıtıcı düşünme gerek diğer düşünme becerilerinin öğretimi noktasında öğretmenlere deneyim kazanma olanağı sunacaktır.

Araştırma nitel bir durum çalışması olup araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırma Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenlerden seçilen bir çalışma grubu ile sınırlandırılmıştır. Bu anlamda farklı bölge ve illerde görev yapan öğretmenler ile araştırma yenilenebilir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme öğretimi algılarına yönelik yapılacak nicel çalışmalar ile araştırma bulguları teyit edilebilir. Bunlarla birlikte öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin tarama çalışmaları ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem araştırmaları da yapılabilir. Böylelikle hem üst düzey bir düşünme becerisi hem de günlük yaşam becerisi olarak yansıtıcı düşünme farklı açılardan değerlendirilebilecektir.

Teşekkür

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun izni doğrultusunda yürütülen bu çalışmaya gönüllü olarak katılan ve bilgi ve deneyimlerini araştırmacılara ile paylaşan katılımcı öğretmenlerimize teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR


- Aytaçlı, B. (2003). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1- 9.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-18.
- Colton, A. B. & Sparks-Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44(1) 45-54.
- Cruikshank D.R., Bainer D.L. & Metcalf, K.K. (1995), *The act of teaching*. USA: McGrawHill.
- Cunningham, A. (2002). Using digital video tools to promote reflective practice. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp.551-553). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 22-34.
- Çarkıt, C. (2020). Reflective thinking in Turkish language education. *Elementary Education Online*, 19(2), 1078-1090.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demissie, F. (2015). Promoting student teachers' reflective thinking through a philosophical community of enquiry approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 1-13.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(3), 260-275
- Elmalı, Ş. ve Kıyıcı F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1706-1718.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.


- Gipe, J. P. & Richards, J. C. (1992). Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 52-57.
- Göçer, A. (2014). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR*, XXXII, 127-146.
- Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21- 28.
- Kosslyn, S. M. (2005). Reflective thinking and mental imagery: A perspective on the development of posttraumatic stress disorder. *Development and Psychopathology*, 17(3), 851-863.
- Köksal, N. & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Krippendorff, K. (1980) *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage, Beverly Hills.
- Levin, B. B. & Camp, J. S. (2002). Reflection as the foundation for e portfolios. *Proceedings Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*.
http://www.aace.org/conf/site/pt3/paper_3008_455.pdf
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement assessment in teaching* (7. ed). NJ: Prentice-Hall
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- McCollum, S. (2002). Reflection: A key for effective teaching. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(6), 6- 7.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: Principles and practise for effective standards-based instruction* (4. ed). USA: Pearson,
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Osterman, K. F. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22(2), 133-152.

- Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A., & Sarıtaş, H. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması. In *EJER IV. International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı* (s.s. 275-280).
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Edt), *Nitel araştırma: Yöntem teknik analiz ve yaklaşımları* (119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Publication.
- Pollard, A. & Tann, S (1999). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom*. (3rd ed.). London: Cassell Education.
- Rudney, G. L. & Guillaume, A. M. (1990). Reflective teaching for student teachers. *The Teacher Educator*, 25(3), 13-20.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580.
- Sarıtepeci, M. (2017). An experimental study on the investigation of the effect of digital storytelling on reflective thinking ability at middle school level. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(3), 1367-1384.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- Taggart, G.L. & Wilson, A.P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. California: Corwin Press.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Trumbull, D. & Slack, M. J. (1991). Learning to ask, listen, and analyze: Using structured interviewing assignments to develop reflection in preservice science teachers. *International Journal of Science Education*, 13(2), 129-142.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology and Society*, 12(2), 11-21.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2012). *Applications of case study research (3. Edt)*. USA: SAGE Publications.

- Zeichner, K. M. & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education, 1*(2), 155-174.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.
- Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. John Wiley & Sons.

ORCID

Cafer ÇARKIT  <https://orcid.org/0000-0003-4126-2165>

Yasin İPLİK  : <https://orcid.org/0000-0003-0915-6995>

SUMMARY

Aim of th Study

It was stated that 2019 Turkish Course Curriculum aims to raise individuals who can produce knowledge, use it functionally in life, solve problems, think critically, be entrepreneurial, decisive, have communication skills, empathize, and contribute to society and culture. When these features expressed in the program are examined, it is seen that the acquisitions of reflective thinking skill are listed. In addition, it was emphasized that the language development in the program affected the development of thought and that it was emphasized that an acquisition acquired by the students would affect another field. Turkish lesson is quite suitable for this due to its nature. In this study, opinions and practices of Turkish teachers towards improving reflective thinking skills are investigated. Thus, it is aimed to mirror the process of gaining reflective thinking skills in Turkish lessons.

Method

This study is designed according to a case study, one of the qualitative research approaches. In this sense, the main reason for the design of the research as a case study is the desire to examine the opinions and practices of teachers in this process in depth. Depending on the method used, a study group was formed during the research process. The relevant working group consists of 14 Turkish teachers working in state schools in the central districts of Gaziantep. 8 of these teachers are female and 6 are male. The data of this study were collected by interview method, one of the qualitative data collection methods. In this context, a semi-structured interview form consisting of 5 questions was prepared by the researchers in order to conduct an in-depth analysis of the situation determined in the study within the framework of the research questions. The data obtained during the research process were analyzed by content analysis, one of the qualitative data analysis approaches.

Findings, Discussion and Conclusion

In the study, it was determined that teachers consider the reflective thinking skill important in terms of the transfer of knowledge, that is, the use of the learned information in daily life and new information. However, teachers stated that reflective thinking contributes to students in gaining awareness, empathy, valuing different ideas, gaining the ability to evaluate and internalizing the knowledge they have learned, and in this sense, it is a skill that students should acquire in our age. It has been determined that the majority of the teachers interviewed find the textbooks insufficient to gain and develop reflective thinking. The diversity of the activities, the relation of the subjects included in the textbooks with the daily life, the sub-skills of reflective thinking such as being able to transfer, alternative thinking, decision-making, discovering the learning ways, the texts included in the textbooks and the preparatory work points, the Turkish textbooks are inadequate to gain reflective thinking skills. It has been expressed.

In the study, it was determined that half of the participant teachers did not perform any application or use a special method or technique for the acquisition and development of direct reflective thinking skills. In addition, it was determined that the most used method in developing reflective thinking skills by teachers who used drama, group work, six thinking hats and simulation methods and techniques in the development of reflective thinking skills in Turkish lessons was found to be drama.

In the study, it was determined that most of the participating teachers did not use any measurement tool regarding the measurement and evaluation of reflective thinking skills. The reason for this situation was that the related teachers did not have sufficient knowledge on the subject, they did not receive training on the subject during their undergraduate period, and it was difficult to make the assessment of this skill objectively.

Finally, in the research, teachers' use of technology in the process of developing reflective thinking has been focused on. In this sense, it was determined that most of the participant teachers did not use technological tools in the process.

Ek. 1 Etik Kurul İznı

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Nizip Eğitim Fakültesi

* BKA55870V *

BU GÖRÜŞ
BAZI
GAZİANTEP

Sayı : 91611957/796/52909
Konu : Etik Kurulu Kararı

19/11/2020

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Cafer ÇARKIT

Nizip Eğitim Fakültemiz, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan Dr. Öğretim Üyesi Cafer ÇARKIT'ın, "Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kusurlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları" ile "Ortaokul Türkçe Derslerinde Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları" yönelik araştırma talebine ilişkin T.C. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonunun almış olduğu 06 Temmuz 2020 tarih ve 11 nolu kararı ekte sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini önemle rica ederim.

Prof. Dr. Nihat ŞİMSEK
Nizip Eğitim Fakültesi Dekanı V.

EK:
5 Adet Etik Kurul Kararı

1

Üniversite Binası P.K. 27310 Şehitkamil / Gaziantep, TÜRKİYE
Tel: 0 (342) 360 12 00
E-Posta: bilgi@gantep.edu.tr

Evrakı Değrütamak İçin : <https://ebys.gantep.edu.tr/en/Visyon/Değrütak/A55870V>
Gaziantep, TÜRKİYE
Faks: 0 (342) 360 10 13
Elektronik ağ: www.gantep.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat:

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KOMİSYONU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi: 06.07.2020

Toplantı No:11

15- Nizip Eğitim Fakültesi'nin 17.06.2020 tarih 27399 sayılı yazısı incelenmiş olup Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Cafer ÇARKIT tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kusurlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları" ile "Ortaokul Türkçe Derslerinde Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları" başlıklı araştırma çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; araştırmanın amacı, araştırma yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuru a ilğkin etik aykırılık tespit edilmiş olup, adı geçen araştırmanın söz konusu çalışmayı yapabilmesinin uygun görülmesine,

Oy bilgisi ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa DEMİR
Başkan

Prof. Dr. Hilmi AKINER
Üye

Prof. Dr. Selim ERDOĞAN
Üye

Prof. Dr. Mehmet İNANIR
Üye

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Üye

Prof. Dr. Mustafa KURBAN
Üye

Prof. Dr. Aylin ENGİN
Üye

Prof. Dr. Ahmet DİRİCE
Üye

Prof. Dr. Mustafa KURBAN
Üye

Prof. Dr. Aylin ENGİN
Üye

Prof. Dr. Ahmet DİRİCE
Üye

Prof. Dr. Mustafa KURBAN
Üye

Prof. Dr. Aylin ENGİN
Üye

Prof. Dr. Ahmet DİRİCE
Üye

GEFAD/GUJGEF 41(1): 525-549(2021)

Zenginleştirilmiş Eğitim Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Ders Başarılarına Fene Yönelik Tutumlarına ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi*

The Effect of Enriched Educational Practices on Science Course Achievements of 7th Grade Students, Attitudes Towards Science and Retention of Knowledge

Şahin İDİN¹, Cemil AYDOĞDU²

¹Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. sahinidin@hotmail.com
²Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı. caydogdu@hacettepe.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 18.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 06.04.2021

ÖZ

Bu araştırmada, fen bilimleri dersi kapsamında yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarının etkililiğine bakılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen ön-test son-test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Araştırma Ankara'da bulunan iki ortaokuldan seçilen 32 öğrenci (deney grubu) ve 29 öğrenci (kontrol grubu) ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak, Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi Başarı Testi (VSÜBT), Kuvvet ve Hareket Ünitesi Başarı Testi (KHÜBT), Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Başarı Testi (YEÜBT), kalıcılık testleri ve tutum testi kullanılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin VSÜBT, KHÜBT ve YEÜBT düzeltilmiş ön-test puanları, kalıcılık testi ve tutum testi puanları arasındaki fark; deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Başarı, Fen eğitimi, Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları, Tutum

ABSTRACT

The efficacy of enriched educational practices, which were carried out with seventh grade students within science course, was investigated. Quasi experimental method's pre-test and post-test design

* **Alıntılama:** İdin, Ş. ve Aydoğdu, C. (2021). Zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ders başarılarına fene yönelik tutumlarına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 525-549.

were preferred. It was conducted with 32 experimental group and 29 control group students, who were selected from two middle schools, in Ankara. As data tools, The Systems Are In Our Body Achievement Test, Force and Movement Unit Achievement Test and The Electricity Unit in Our Life Achievement Test, retention tests and attitude test were used. The differences of achievement, retention and attitude test scores have been found in favor of experimental group.

Keywords: Achievement, Science education, Enriched education practices, Attitude

GİRİŞ

Uluslararası sınav sonuçları, ülkemiz sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri test ortalamasının gerçekleştirilen sınavların puan ortalamasından düşük olduğunu göstermektedir (TIMSS, 2007; TIMSS, 2011; OECD 2016). TIMSS 2019 dördüncü sınıf düzeyindeki sonuçlara göre Türkiye 58 katılımcı ülke arasında 526 puanla 19. sırada yer almıştır. Sekizinci sınıf düzeyinde ise 515 ortalama puan ile 39 katılımcı ülke arasında 15. sırada yer almıştır (MEB, 2020a). PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye'nin PISA ortalaması 468 iken OECD ortalaması 489 olarak ortaya çıkmıştır (OECD, 2019). Ulusal düzeyde gerçekleştirilmiş olan 2010 yılı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 7. Sınıflar Fen Bilimleri test ortalaması (4,77) ve 8. sınıf öğrencileri için gerçekleştirilen Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) Fen Bilimleri (2014 yılı) yazılı ortalamaları (54,42) olarak bulunmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; MEB, 2014). 2020 yılı sonuçlarına göre Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Fen Bilimleri testinde 20 soru için doğru cevap sayı ortalaması 10,21'dir (MEB, 2020b). Ulusal ve uluslararası sınav sonuçları ülkemiz öğrencilerinin fen bilimleri ders başarılarının hedeflenen seviyede olmadığını göstermektedir. 2005 yılından 2015 yılına kadar 7. sınıflar için MEB 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı kullanılmaktaydı. Bu programda benimsenen temel öğrenme yaklaşımı Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'dır. 2015 yılından itibaren de 7. sınıf öğrencileri 2013 yılında hazırlanan MEB Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kullanılmaya başlanmıştır. Bu programda Sorgulama Temelli Öğrenme Yaklaşımı esas alınmaktadır. Hem 2005 ders programı hem de 2013 ders programında temel olarak tek öğretim yaklaşımının benimsenmesi bireysel farklılıkları bulunan aynı sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler açısından dersteki konuları öğrenmeleri bağlamında çeşitli zorlukları yaşamalarına neden olabilir. Öğrenmenin okul

ortamlarında tam olarak sağlanabilmesi için tek başına müfredatın yeterli olması çok olanaklı olmayabilir.

Özmen (2012) fen bilimlerinde farklı yöntemler birleştirilerek hazırlanan araştırma sayısının yeterli olmadığını ortaya koymuşlardır. Nakata (2007) Avustralya'da yükseköğretimde yerli öğrenciler için uygun olan öğretim ve öğrenme yaklaşımlarına ek olarak öğretim programlarında iyileştirmeler yapılarak bu öğrenciler için fırsatlar yaratmaya gereksinim olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin başarılarının artırılması ve derse karşı tutumlarının pozitif yöne ilerlemesi için tek bir öğrenme ortamında tek bir öğretim yaklaşımına, yöntemi ve tekniğine bağlı kalmak çağın gereklerine uygun düşmemektedir. Bir dersin öğretim sürecinde tek bir yöntemden ziyade farklı öğrenme yaklaşım/yöntem/tekniklerin bir arada kullanılması ile öğrenme ve öğretmen ortamının zenginleştirilmesi sağlanabilir. Derse ilişkin kazanımların öğretiminde farklı öğrenme yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri birlikte entegre edilerek kullanılabilir. Eğitimin bireylerin yaşantılarında değişimler oluşturma süreci olduğu düşünüldüğünde, fen bilimleri derslerinin işleniş süreçlerinde dersin çeşitli uygulamalar ile desteklenerek işlenmesinin zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Zenginleştirilmiş Eğitim Uygulamaları, fen bilimleri derslerinin işleniş süreçlerinde dersin özgün uygulamalar ve etkinliklerle desteklenmesi durumu olarak tanımlanabilir. Fen bilimleri derslerinde işlenen konuların çeşitli uygulamalarla yürütülmesi ve öğrenmenin kalıcı olarak sağlanması zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile gerçekleştirileceği düşünülmektedir. Literatürde zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile ilgili farklı ifadeler bulunmaktadır. Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları denilince, bilişim ve yazılım teknolojileri ve ürünlerinin derslerde kullanılmasına yönelik tanımlara ve araştırmalara rastlanmaktadır. (Smith, Pedretti ve Woodrow, 2000; Grumbine, 2010). Chiu (2016) aktif öğrenci sınıf modeline dayalı olarak keşif-zenginleştirilmiş öğretim programını ortaya koymuştur. Öğrencinin aktif olarak yer aldığı keşif-zenginleştirilmiş öğrenme programında 3D yazıcı, buluta dayalı e öğrenme araçları ve kullanıcı dostu bilimsel araçları kullanarak öğretimi zenginleştirilmiş uygulamalar ile desteklemiştir. Kocakavak ve Erökten (2020) fen bilimleri eğitiminde

etkin öğrenmenin ve kalıcılığın gerçekleştirilebilmesi için dersin yürütülmesinde daha fazla uyarana yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle fen bilimleri ders öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi gerektiği düşünülebilir. Aydoğdu (2000) kimya dersi kapsamında lise 2. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında kimya dersinin deneyler ile zenginleştirilerek işlenmesinin öğrencilerin kimya başarısını artırdığını ortaya koymuştur. Ders ortamının zenginleştirilmesi ile öğrencinin kimya dersi konularına ilgilerinin arttığını ve öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Barra, Gordillo ve Quemada (2016) virtual science hub platformunun kullanımının fen derslerinin öğretimini zenginleştirmek için kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitimi ile ilgili araştırmalarda zenginleştirilmiş eğitim etkinlikleri veya fen öğrenmenin zenginleştirilmesi gibi çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Stake ve Mares, 2001; Olszewski-Kubilius ve Lee, 2004). Caleon & Subramaniam (2008) araştırmalarında, öğrencileri okul dışı öğrenme kapsamında bir merkeze davet etmişler ve bu merkezde çeşitli informal etkinliklerle fen öğrenimini zenginleştirmişlerdir. Berlin ve Lee (2005) fen ve matematik derslerinin birbirlerine entegre edilmesi ile öğrencilerin bu disiplinleri öğrenmelerini ve anlamalarını geliştireceğini belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında dersin öğretim sürecinde sadece, MEB 2005 ders programında yer alan yaklaşımlara, tekniklere, yöntemlere bağlı kalınmamıştır. Dersin; Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi (VSÜ), Kuvvet ve Hareket Ünitesi (KHÜ) ve Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi (YEÜ)' nde yer alan kazanımların öğretimi sürecinde zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Fen bilimleri dersinin zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarıyla işlenmesinin öğrencilerin ders başarılarına, kalıcılığa ve derse karşı tutumlarına etkisini ortaya çıkarmak çalışmanın amacıdır.

Problem Cümlesi

Fen bilimleri dersinin, zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile yürütülmesinin, 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ders başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri nelerdir?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri (deney grubu) ile geleneksel öğretim yapılan 7. sınıf öğrencilerinin (kontrol grubu) ön test puanlarına göre düzeltilmiş başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan 7. sınıf öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan 7. sınıf öğrencilerinin tutum testi, son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM**Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırmada, nicel araştırma kapsamında yarı deneysel yöntemin ön test son test kontrol gruplu deseni tercih edilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2011). Ön test son test kontrol gruplu desen sık biçimde kullanılan karışık bir desendir. Araştırmanın katılımcıları deneysel işlemlerin öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülmektedirler (Büyüköztürk, 2011). Araştırma çerçevesinde belirlenen deney ve kontrol grupları ile fen bilimleri dersi öğretmenleri uygun örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2005) yöntemi ile belirlenmiştir. Aynı eğitim bölgesinde (Her iki okulda Keçiören ilçesinde yer alıp, okullar birbirlerine çok yakın durumdadır.) yer alan iki farklı okuldan seçilen bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki sınıf ve bu sınıflara ders

veren iki fen bilimleri öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan iki ortaokulun öğrencilerinin başarı durumları, ailelerinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri, okullarının sahip oldukları imkânlar ve coğrafi konumları, birbirine yakın olmaları sebebiyle bu okullar belirlenmiştir. Kontrol grubuna ders öğretmeni MEB tarafından belirlenen öğretim programını uygulamıştır. Deney grubunda ise araştırmacı aynı zamanda deney grubunun ders öğretmenidir. Uygulamaları yürüten de araştırmacıdır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri derslerin uygulanması öncesinde bir araya gelerek sürecin nasıl ilerleyeceğine yönelik toplantılar neticesinde sürece ilişkin yol haritası belirlemişlerdir.

Programın Uygulanması ve Gerçekleştirilen Çalışmalar

Araştırma kapsamında hazırlanan etkinliklerden ve uygulamalardan oluşturulan program bir deney grubu ve bir fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma, 2014 yılı birinci dönemin tamamında 7. sınıf düzeyinde uygulanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile birlikte bir dönem boyunca fen bilimleri dersinin kazanımları dikkate alınarak aşağıda açıklanan zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi kapsamında gerçekleştirilen zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları:

1-Sindirim sistemi: Bu ünite ile ilgili olarak altı ders saati süresi boyunca öğrenciler ile birlikte araştırma sorgulama temelli olarak hazırlanmış olan etkinlikler kapsamında dersler işlenmiştir. Araştırma sorgulama yaklaşımı esas alınarak öğrencilerin sınıf içerisinde her birinin aktif olacak şekilde öğrenme sürecine kazandırılması sağlanmıştır.

2-Boşaltım Sistemi: Boşaltım sisteminin yapı ve organları, bu yapı ve organları işlevleri ve böbrekler ile ilgili kazanımlar sınıf ortamında, alan uzmanı bir tıp doktorunun (Nefrolog) hazırlanan bir ders planı dâhilinde öğrencilere bu konunun içerdiği kazanımları vermesi sağlanmıştır. Tıp doktoru boşaltım sistemi ile ilgili olarak öğrencilere konuyu görseller ve konu ile ilgili videolar eşliğinde konuyu anlatmıştır. İlgili görseller ve videolar öğrencilerin seviyelerine uygun olabilmesi için ders öğretmeni

tarafından kontrol edilmiştir. Ders öncesinde ders öğretmeni ve tıp doktoru dersin aktarılış sürecini birlikte planlamışlardır. Öğrenci düzeyine uygun olmayan kısımlar çıkarılmıştır. Ders öğretmeni tıp doktorunun aktardıkları ile ilgili olarak açık uçlu rehber görevini üstlenerek dersin işlenmesini sağlamıştır.

Boşaltım sisteminin sağlığının korunması ve böbrek hastalıklarının tedavisinde kullanılan teknolojik gelişmeler konusu kapsamında deney grubu öğrencilerinin Keçiören ilçesinde bulunan özel bir diyaliz merkezine götürülmeleri sağlanmıştır. Deney grubu öğrencileri ders saatleri süresince ilgili diyaliz merkezinde uzman personel tarafından konu ile ilgili eğitim almaları sağlanmıştır. Diyaliz merkezindeki ders iki ders saati kadar sürmüştür. Gezi öncesinde diyaliz merkezi yetkililerine ve sağlık personeline gezinin amacı ve içeriği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu kapsamda diyaliz merkezinde görevli bir hemşire ve doktor öğrencilere ilgili konuları fen bilimleri dersi kapsamında öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin gezi öncesi ve gezi sonrası duygularını, düşüncelerini ve neler öğrendiklerini belirlemek için onlardan bir resim, yazı, şiir vb. gibi ürünler ortaya koymaları istenmiştir.

3-Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler: Bu bölümde merkezi sinir sistemi ve çevresel sinir sistemi konuları bulunmaktadır. Bu sistemlerde yer alan yapı ve organlar ve onların işlevlerinin neler olduğu ile ilgili konuların öğretiminde ve ilgili kazanımların gerçekleştirilmesinde yaratıcı drama ile gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri ile işlenen derslerin süresi dört ders saati kadardır. Yaratıcı drama etkinlikleri deney grubuna ders veren araştırmacı tarafından yürütülmüştür (Araştırmacı yaratıcı drama alanında 3 yıllık bir tecrübeye sahip olup, ilgili alan kapsamında gerekli olan tüm eğitimleri almış ve bu alanda profesyonel olarak eğitim vermektedir.).

4-Duyu Organları: Duyu organlarının öğretimi sırasında öğrencilerin bu konuda yer alan organlarını ve işlevlerini öğrenmeleri için; sınıf ortamında bilimsel tartışma yaklaşımı ve aktif öğrenme yaklaşımına bağlı teknikler kullanılarak öğrencilerin ilgili konuları öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Duyu organları ile ilgili çalışmalar on bir ders saatinde tamamlanmıştır.

5-Vücudumuzdaki Sistemlerin Sağlığı: Bağımlılık yapan maddelerin neler olduğu, sağlığımıza zararları, vücudumuza olumsuz etkileri, sosyal hayatımız üzerindeki olumsuz etkilerini öğrencilerin anlayabilmeleri için deney grubu öğrencilerine, Yeşilay Ankara Şubesinden elde edilen çeşitli materyaller ile sınıfın içerisi donatılmıştır. Bunun yanında ilgili konu kapsamında Yeşilay Ankara Şube Başkanlığından alınan video gösterimler ve ilgili konu kapsamında çalışmalar yapan kamu kurumlarının ve Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) İnternet sayfalarında yer alan görsel ve işitsel öğelerden yararlanılarak konuların öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu konu kapsamında öğrencilere organ bağışının önemi de aktarılmıştır. Bu kapsamda organ bağışı ve organ bağışının önemi ile ilgili Sağlık Bakanlığı tarafından hazırlatılan Kamu Spotları'nın öğrencilere izletilmesi sağlanmıştır. Vücudumuzdaki Sistemlerin Sağlığı konusu deney grubu öğrencileri ile birlikte iki ders saati kadar sürede işlenmiştir.

Kuvvet ve Hareket Ünitesi kapsamında gerçekleştirilen zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları:

1-Sarmal yayların özellikleri: Bu konunun öğretimi iki ders saati süresinde deney grubu öğrencilerine tamamlanmıştır. Konu kapsamında altı kazanım bulunmaktadır. Konunun öğretiminin sağlanması için iki ders saati süresince deney grubu öğrencilerinin tamamı ile sınıf içerisinde dinamometrelerin yapılması ve bunlarla çeşitli uygulamaların ve ölçümlerin yapılması sağlanmıştır.

2- Basit Makineler, İş ve Enerji ve Sürtünme Kuvveti: Bu konu kapsamında yapılan çalışmalar ve literatür incelendiğinde İş-Enerji-Güç konularının genellikle öğrenciler tarafından kolay öğrenilmediği, bu konular kapsamındaki kavramlar ile ilgili olarak öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Geçtiğimiz senelerde yapılan OKS ve SBS gibi ulusal sınavlar ve TEOG gibi şimdi sekizinci sınıf öğrencileri için uygulanmakta olan sınavlarda bu konu kapsamındaki soruların genellikle düşük yüzdelerde doğru şekilde yanıtladıkları belirlenmiştir. “İş-Enerji-Güç”, “Basit Makineler” ve “Sürtünme Kuvveti” konularını ilgilendiren konulara ilişkin derslerde Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) kapsamında dersler gerçekleştirilmiştir. Bu konuların öğretimi 14 ders saati kadar sürmüştür. Bu kapsamda öğrencilere, proje çalışmaları ile

ilgili teorik bilgilerin verilmesi sağlanmıştır. İki ders saati süresince öğrencilere PPT sunumları eşliğinde “Proje alışması Nedir? Proje alışması Nasıl Yapılır? Proje alışmalarında Neleri Dikkat Edilmelidir? Bu Benim Eserim Proje Yarışması, Proje Bankası” gibi soruları eşliğinde sınıf ortamında deney grubu öğrencilerinin bu konuları öğrenmeleri sağlanmıştır. Gerek ulusal gerekse uluslararası alanda öğrencilerin gerçekleştirdiği proje çalışmalarından örnek çalışmalar deney grubu öğrencilerine gösterilmiştir. 12 ders saati süresince öğrencilerin grup arkadaşlarıyla birlikte projelerini sınıf ortamında üretmeleri sağlanmıştır. Proje çalışmalarının sonunda öğrenciler tarafından üretilen projelerin MEB-Bu Benim Eserim Proje Yarışmasına gönderilmesi proje sahibi öğrencilerin onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Bunun yanında, basit makinelerin öğretimi konusunda deney grubu öğrencileri ile birlikte Ankara’daki Gençlik Parkına gezi düzenlenmiştir. Bunun gerçekleştirilme sebebi öğrencilerin öğrenirken eğlenmeleri ve öğrenmelerinin kalıcılığının sağlanmasıdır. Bu uygulamada her öğrencinin parkta bulunan araç gereçleri kullanırken basit makineler ile ilgili ilişki kurlmaları ve çıkarımlarda bulunmaları sağlanmıştır.

Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi kapsamında gerçekleştirilen zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları:

1-Elektriklenme ve Elektriklenme eşitleri: Elektriklenme olayı ve elektriklenme konuları ile ilgili kazanımların gerçekleştirilmesinde Feza Gürsey Bilim Merkezine bir gezinin düzenlenmesi sağlanmıştır. İlgili konuların öğretimi Feza Gürsey Bilim Merkezi uzmanları tarafından sağlanmıştır. Gezi öncesinde araştırmacı, bilim merkezi eğiticileri ile görüşerek ilgili gezinin yapılma gerekçesi, öğrenciler ile birlikte bilim merkezinde hangi yöntem ve teknikler eşliğinde konunun işleneceği ile ilgili bilgiler vermiştir. Bu kapsamda Feza Gürsey Bilim Merkezi gezisinde dört saat fen bilimleri dersi bilim merkezinde işlenmiştir. Elektriklenme ve Elektriklenme eşitleri konusu ile ilgili on bir kazanımın öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Elektriklenme ve Elektriklenme eşitleri başlığı altında yer alan 1.12 no’lu kazanımın öğrencilere öğretimi, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)’ta

görev yapmakta olan ve alanında uzman bir elektrik-elektronik mühendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili uzman ile ders öncesinde bilgi alış-verişinde bulunulmuş, ilgili uzmanın ders sırasında anlatacakları, göstereceği ve izlettireceği videoların öğrenciler açısından uygun olup olmadığı ve ifade edeceği kavramlar ile ilgili bir ders planı hazırlanmıştır. Böylelikle iki ders saati süresince alan uzmanının yüksek verimle konu kapsamındaki kazanımları öğrencilere kazandırması sağlanmaya çalışılmıştır.

2-Elektrik devresi-Elektrik akımı: İlgili konular ve içerdikleri kazanımların öğrenciler tarafından öğrenilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Fen Bilgisi ABD’de görevli bir akademisyen tarafından öğrencilere bu konuların öğretimi için “Modelleme” yöntemi ile dersi aktarması sağlanmıştır. Modelleme kapsamında hazırlanmış etkinlikler ile dersler yürütülmüştür.

3-Ampüllerin (dirençlerin) bağlanma şekilleri: İlgili konu ve içerdiği kazanımların öğrencilere kalıcı olarak verilebilmesi amacıyla bu konunun öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu konunun öğretimi PDÖ ile gerçekleştirilmiş olup, dersler altı ders saatinde tamamlanmıştır. PDÖ kapsamında dersler planlanmış buna bağlı olarak etkinlikler hazırlanmış ve dersler bu şekilde tamamlanmıştır.

*Fen Bilimlerinde Kariyer Bilinci Geliştirme Çalışmaları: Deney grubu öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulda rehber öğretmen bulunmamaktadır. Fen eğitiminde öğrencilerin iyi bir fen eğitimine sahip olmaları “kariyer bilinci geliştirmeleri” ile de ilgilidir. Bu bağlamda alanında uzman olan (tezli yüksek lisans yapmış) bir psikolojik danışman-rehberlik uzmanı deney grubu öğrencilerine dönem içerisinde dört kez gelerek fen bilimleri eğitimi ile ilgili rehberlik boyutunda çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarılarını Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi kapsamında karşılaştırmak için bir başarı testi geliştirilmiştir. Testte yer alan toplam soru sayısı 54’tür. Testi 219 sekizinci sınıf öğrenci yanıtlamış olup, test ortalaması 19.959’dır. Buna göre ortalama madde güçlüğü 0.370 ve ortalama madde ayırt

ediciliği 0.334 olarak hesaplanmıştır. Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi Başarı Testi (VSÜBT)'nin güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarılarını Kuvvet ve Hareket Ünitesi kapsamında karşılaştırmak için bir başarı testi geliştirilmiştir. Testte yer alan toplam soru sayısı 62'dir. Testi 270 sekizinci sınıf öğrencisi yanıtlamış olup, test ortalaması 19.185'tir. Buna göre ortalama madde güçlüğü 0.309 ve ortalama madde ayırt ediciliği 0.367 olarak hesaplanmıştır. Kuvvet ve Hareket Ünitesi Başarı Testi (KHÜBT)'nin güvenilirlik katsayısı 0.804 olarak hesaplanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarılarını Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi kapsamında karşılaştırmak için bir başarı testi geliştirilmiştir. Testte yer alan toplam soru sayısı 64'tür. Testi 253 sekizinci sınıf öğrencisi yanıtlamış olup, test ortalaması 24.601'dir. Buna göre ortalama madde güçlüğü 0.384 ve ortalama madde ayırt ediciliği 0.368 olarak hesaplanmıştır. Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Başarı Testi (YEÜBT)'nin güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenilen bilgilerin geçen süre içerisinde hatırlanma düzeyi olarak tanımlanabilen bilgilerin kalıcılığının belirlenmesi için VSÜBT, KHÜBT ve YEÜBT her bir ünitenin işlenmesinden altı hafta sonra her iki gruba kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında Akınoğlu (2001) tarafından geliştirilen "Fen Bilgisi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. İlgili ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.89 olarak bulunduğu belirlenmiştir. Tutum ölçeğinde Fen Bilgisi dersine yönelik toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçeğin yarısı olumlu yargı içeren diğer yarısı da olumsuz yargılar içeren ifadelerden oluşturulmuştur. Akınoğlu tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert tipindedir. Araştırma kapsamında kullanılan tutum ölçeği, bu araştırma kapsamında 240 öğrenciye tekrar uygulanmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin üniteler kapsamında ders başarılarını belirlemek için geliştirilen başarı testleri uygulamalar öncesinde, sonrasında ve ünitelerin

işlendikten altı hafta sonra ilgili kalıcılık testleri ve ders tutumlarını belirlemek için tutum testi uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ünitelere ait başarı testlerinde aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığının belirlenmesi için t-test ve F-test (Ancova) analizleri yapılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Veri toplama araçlarının hazırlanması, araştırma verilerinin toplanması, verilerin analizi ve bulguların yorumlanması dâhil olmak üzere tüm süreç etik kurallar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Hacettepe Üniversitesi'nin 3 Eylül 2014 tarih ve 433-2918 etik kurul onay yazısı ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 11 Eylül 2014 tarih ve 3873806 sayılı izin yazısına istinaden toplanmıştır. Araştırma, makalenin ilk yazarının doktora tez çalışmasından yararlanılarak üretilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

VSÜBT kapsamında kontrol grubunun ön-test ortalaması 32,76 iken deney grubunun ön-test ortalaması 30,70'tir. Analizler sonunda elde edilen deney ve kontrol gruplarının Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi Başarı testi son test ortalamalarının betimsel istatistik değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. VSÜBT Son Test Sonuçlarına Göre Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ort Puan</i>	<i>ss</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
<i>Deney</i>	32	56,82	13,61	56,81
<i>Kontrol</i>	29	47,38	11,64	47,29

Tablo 1 incelendiğinde grupların düzeltilmiş son test ortalamaları arasında 9.52 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu puan farkının istatistiki olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. VSÜBT ön test puanlarının kovaryant olarak atandığı ANCOVA sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. VSÜBT Ön Testlerine Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplam</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler</i>	<i>F Ortalaması</i>	<i>p</i>
<i>Ön Test</i>	18,283	1	18,283	,111	,740
<i>Grup</i>	1367,725	1	1367,725	8,325	,005
<i>Hata</i>	9528,732	58	164,288		
<i>Toplam</i>	10904,675	60			

(p<0,05)

Tablo 2 incelendiğinde grupların VSÜBT ön testlerine göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu (F_{1,58} = 8,325, p = ,005 , $\pi^2 = 0,089$) belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç yürütölen programın deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Vücutumuzdaki Sistemler Ünitesi'ndeki başarıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencileri ile yürütölen program sonucunda deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanların istatistiki olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

KHÜBT kapsamında kontrol grubunun ön-test ortalaması 30,76 iken deney grubunun ön-test ortalaması 31,13'tür. Analizler sonunda elde edilen deney ve kontrol gruplarının Kuvvet ve Hareket Ünitesi Başarı testi son test ortalamalarının betimsel istatistik değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. KHÜBT Son Test Sonuçlarına Göre Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ort Puan</i>	<i>ss</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
<i>Deney</i>	32	53,225	13,71	53,220
<i>Kontrol</i>	29	44,938	16,03	44,951

Tablo 3 incelendiğinde grupların düzeltilmiş son test ortalamaları arasında 8.269 puanlık bir fark olduğu görölmektedir. Bu puan farkının istatistiki olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. KHÜBT ön test puanlarının kovaryant olarak atandığı ANCOVA sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. KHÜBT Ön Testlerine Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplam</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler</i>	<i>F Ortalaması</i>	<i>p</i>
<i>Ön Test</i>	79,617	1	79,617	,357	,553
<i>Grup</i>	1040,106	1	1040,106	4,659	,035
<i>Hata</i>	12947,043	58	223,225		
<i>Toplam</i>	162247,658	61			

(p<0,05)

Tablo 4 incelendiğinde grupların KHÜBT ön testlerine göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu ($F_{1,58} = 4,659$, $p = ,035$, $\pi^2 = 0,048$) belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç yürütülen programın deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Ünitesi'ndeki başarıları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir. Deney grubu ile yürütülen program sonrasında deney grubu öğrencilerinin puan artışlarının kontrol grubu öğrencilerinininkine göre istatistiki açıdan anlamlı olduğu söylenebilir.

YEÜBT kapsamında kontrol grubunun ön-test ortalaması 34,53 iken deney grubunun ön-test ortalaması 34,67'dir. Analizler sonunda elde edilen deney ve kontrol gruplarının Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Başarı testi son test ortalamalarının betimsel istatistik değerleri Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. YEÜBT Son Test Sonuçlarına Göre Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ort Puan</i>	<i>ss</i>	<i>Düzeltilmiş Ortalama</i>
<i>Deney</i>	32	51,757	16,07	51,861
<i>Kontrol</i>	29	38,038	13,36	37,925

Tablo 5 incelendiğinde grupların düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında 13.936 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu puan farkının istatistiki olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. YEÜBT ön test puanlarının kovaryant olarak atandığı ANCOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. YEÜBT Ön Testlerine Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplam</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler</i>	<i>F Ortalaması</i>	<i>p</i>
<i>Ön Test</i>	499,658	1	499,658	2,317	,133
<i>Grup</i>	2950,115	1	2950,115	13,679	,000
<i>Hata</i>	12508,280	58	215,660		
<i>Toplam</i>	140693,359	61			

(p<0,05)

Tablo 6 incelendiğinde grupların YEÜBT ön testlerine göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu ($F_{1,58} = 13,679$, $p = ,000$, $\pi^2 = 0,185$) belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç yürütülen programın deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi'ndeki başarıları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencileri ile yürütülen programın deney grubu öğrencilerinin puan artışını kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiki açıdan anlamlı olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin bağımsız örneklem t testi verileri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Puan Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Deney</i>	32	44,67	18,36	55,696	2,178	0,034
<i>Kontrol</i>	29	35,88	12,90			

Gruplar arasındaki puan farkı istatistiksel olarak, $t(59) = 2,141$ $p < 0,05$ olduğundan anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ile kontrol grubu öğrencilerinin

Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi kalıcılık testi puanları arasındaki puan farkının istatistiki olarak deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Kuvvet ve Hareket Ünitesi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin bağımsız örneklem t testi verileri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Puan Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Deney</i>	32	43,75	17,45	59	2,251	0,028
<i>Kontrol</i>	29	34,48	14,35			

Gruplar arasındaki puan farkı istatistiksel olarak, $t(59) = 2,251$ $p < 0.05$ olduğundan anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Ünitesi kalıcılık testi puanları arasındaki puan farkının istatistiki olarak deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin bağımsız örneklem t testi verileri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Puan Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Deney</i>	32	43,94	14,28	59	2,257	0,028
<i>Kontrol</i>	29	35,23	15,84			

Gruplar arasındaki puan farkı istatistiksel olarak, $t(59)= 2,257$ $p<0.05$ olduğundan anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi kalıcılık testi puanları arasındaki puan farkının istatistiki olarak deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum testlerinden aldıkları puanların istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Deney grubu ön-test puanı 72,79 iken kontrol grubu ön-test puanı 75,62 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu tutum testi puan ortalamalarında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Puan Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Deney</i>	32	78,50	9,37	44,250	2,558	0,014
<i>Kontrol</i>	29	69,79	16,01			

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun tutum testi son test ortalama puanları 78,50 iken kontrol grubu öğrencilerinin tutum testi son test ortalama puanları 69,79’dur. Bu sonucun istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak, $t(59)= 2,558$ $p<0.05$ olduğundan anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum testi

son test puanları arasındaki puan farkının istatistiki olarak deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda; VSÜ, KHÜ ve YEÜ kapsamında deney grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalama puanlarının istatistiki açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencileri ile yürütülen program sonrası öğrencilerin bu üniteler kapsamındaki ders başarılarındaki artışın kontrol grubu öğrencilerinin başarılarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç deney grubu ile yürütülen programın öğrencilerin ders başarıları üzerine anlamlı olarak etki ettiğini gösterdiği söylenebilir. Bu araştırma kapsamında okul içi ve okul dışında zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları çerçevesinde deney grubu ile fen bilimleri dersi işlenmiştir. Bu bağlamda deney grubu öğrencileri ile birlikte öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine olanak veren çeşitli öğrenme yaklaşımları çerçevesinde zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ve etkinliklerle dersler yürütülmüştür. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğrenme yaklaşımları çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalarla elde edilen sonuçlarla; benzer öğrenme yaklaşımları çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamaların yapıldığı farklı çalışmalardan elde edilen sonuçlar arasında paralel sonuçlar bulunmaktadır. Özyayın (2010) 5.sınıflar Vücüdümüzdeki Sistemler Ünitesi kapsamında yaptığı araştırmada, ilgili ünite için 5E yaklaşımına dayalı hazırladığı etkinliklerin ve bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı puanlarının, yalnızca 2005 ders öğretim programına göre işlenen kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Hasaıçebi ve Günel (2013) ilköğretim düzeyinde Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesi kapsamında yaptıkları araştırmada, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğretimi (ATBÖ)'ne göre ders işlenen deney gruplarının sınav sonuçlarının MEB tarafından belirlenen programa göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin sınav sonuçlarına göre istatistiki anlamda deney

grubu öğrencileri lehine olduğunu belirtmiştir. Aşiroğlu (2014) 5. sınıflar Canlılar Dünyasını Tanıyalım ve Görelim ünitesi kapsamında deney grubu öğrencileri ile aktif öğrenme etkinlikleri çerçevesinde konuları işlemiş ve uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden başarı testi puanlarının anlamlı düzeyde fazla olduğunu belirlemiştir. Öğrenme ortamlarının zenginleştirilmiş çeşitli uygulamalar ile işlendiği fen dersleri sonrasında literatürden de görüldüğü üzere öğrencilerin ders başarılarının arttığı görülmüştür.

İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

VSÜ, KHÜ ve YEÜ kapsamında deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının farklı olduğu belirlenmiştir. Puan farkının gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin bu üniteler kapsamındaki başarı düzeyleri kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olmuştur. Dolayısı ile deney grubu öğrencilerinin VSÜ, KHÜ ve YEÜ kapsamındaki konuları kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi düzeyde hatırladıklarını söyleyebiliriz. Benzer sonuçlara bu araştırmada kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı başka araştırmacılar tarafından da ulaşılmıştır. Süzen (2007) beşinci sınıf öğrencileri ile Madde ve Değişim ünitesi kapsamında yaptığı araştırmada deney grubu öğrencileri ile aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, kontrol grubu öğrencileri ile MEB müfredatına göre dersler yürütülmüş ve kalıcılık testlerinden elde edilen puanların deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde farklı olduğunu ortaya koymuştur.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Elde edilen sonuca göre deney grubu öğrencileri ile yürütülen program sonucunda deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin tutumlarında pozitif yönde gelişme yaşanırken aynı sonuca kontrol grubu öğrencileri ile yürütülen program sonrasında ulaşamamıştır. Bu araştırma sonucu elde edilen verilerle benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır. Akamca (2008) Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım ünitesi kapsamında yaptığı araştırmada, “Anolojiler, Kavram Karikatürleri ve Tahmin et-

Gözlemle-Açıklama” etkinlikleri ile desteklenmiş derslerin işlendiği deney grubunun, normal öğretime göre derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum testi puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farkın olduğunu belirlemiştir. Aydın (2011) Hücre Bölünme ve Kalıtım ünitesi kapsamında yaptığı araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinlikle işlenen Fen ve Teknoloji dersine katılan deney grubu öğrencilerinin tutum testi son-test puanlarının, normal programda yer alan etkinliklerle işlenen Fen ve Teknoloji dersine katılan kontrol grubu öğrencilerinin tutum testi son-test puanlarından anlamlı düzeyde daha fazla olduğunu belirlemiştir. Mitra ve Steffensmeier (2000) araştırmalarında bilgisayarla zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarına pozitif etkisinin olduğunu ve iletişimlerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Tao ve Shi (2018) 7-12 yaş grubundaki üstün yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirdikleri araştırmada, zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile eğitim alan üstün yetenekli öğrencilerin ders eğitim müfredatına göre eğitim almış üstün yetenekli öğrencilere göre derslere ilgilerinin daha fazla arttığını ortaya koymuşlardır. PISA, TIMSS gibi uluslararası sınav verileri fen bilimleri dersine karşı olumlu tutum geliştiremeyen öğrencilerin azımsanmayacak olduğunu ortaya koymaktadır. İçinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılda fen bilimleri dersinde öğrenme ortamının zenginleştirilmiş uygulamalar ile yürütülmesinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkin rol oynadığı bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ile aynı doğrultuda olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler

1.Fen bilimleri dersinin, zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile yürütülmesinin, 7.sınıf öğrencilerinin ders başarıları ve derse karşı ilgi ve tutumlarında pozitif yönde değişimler kaydettikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda özellikle kaliteli eğitim imkânına sahip olmayan öğrencilere MEB tarafından bu imkânların okullar aracılığı ile tanınması sağlanabilir. Fen bilimleri dersinin, zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları ile yürütülmesinin, 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ders başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri nelerdir?

2.Okul dışında öğrencilerle çeşitli etkinliklerle ders işlenmesinin öğrencilerin fen bilimleri ders başarılarını artırdığını ve derse karşı tutumlarında ve derse olan ilgilerinde pozitif yönde değişimler olduğu belirlenmiştir. Bu değişimler dikkate alındığında ders kapsamında iyi temellendirilmiş ders planları doğrultusunda fen bilimleri dersinin diğer konu ve ünitelerinde de bu tür uygulamaların yapılması önerilebilir.

3.Her ğrencinin kaliteli bir fen eğitimine sahip olması hedeflenmelidir. Bu araştırmada düşük başarılı öğrenciler zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları eşliğinde materyalleri aktif olarak kullandıklarında ders başarılarının arttığı belirlenmiştir. Devlet ekonomik durumu elverişli olmayan ailelerin çocuklarını aylık bazda maddi olarak desteklemektedir. Bunun yerine burs verilecek öğrencinin eğitimi için gereken masraflar, bilimsel dergi ve dersle ilgili bilimsel eserleri takip etmeleri, kırtasiye malzemeleri, proje vd. gibi görevler için MEB tarafından destek verilmesi önerilebilir. Böylelikle ğrencilerin derse karşı tutumları değişebilir ve ders akademik başarisının artırılması sağlanabilir.


KAYNAKLAR


- Akamca, Ö. G. (2008). *İlköğretimde analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin et-gözle- açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Aşiroğlu, S. (2014). *Aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. Sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri ve başarıları üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Aydın, G. (2011). *Öğrencilerin hücre bölünmesi ve kalıtım konularındaki kavram yanlışlarının giderilmesinde ve zihinsel modelleri üzerinde yapılandırıcı yaklaşımının etkisi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Aydoğdu, C. (2000). Kimya öğretiminde deneylerle zenginleştirilmiş öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin kimya ders başarısı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 29-31.
- Barra, E., Gordillo, A. & Quemada, J. (2016). Virtual Science Hub. An open source platform to enrich science teaching.
- Berlin, D. F. & Lee, H. (2005). Integrating science and mathematics education: Historical analysis. *School Science and Mathematics*, 105(1).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caleon, I. S. & Subramaniam, R. (2008). Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in Singapore. *Journal Of Research In Science Teaching* 45(8), 940-954.
- Chiu, P.H.P. (2016). A Technology-Enriched Active Learning Space for a New Gateway Education Programme in Hong Kong: A Platform for Nurturing Student Innovations. *Journal of Learning Spaces*, 5(1), 52-60.
- Çoruhlu, Ş. T. (2013). *“Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi” ünitesinde zenginleştirilmiş 5e öğretim modeline göre geliştirilen rehber materyallerinin etkililiğinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Duran, M. (2014). *Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin tanecikli yapısı ünitesi kavramsal anlama düzeyi ve bazı öğrenme çıktuları üzerine etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Dünder, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Fraenkel, J. R., Wallen, E.N. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Newyork: McGraw Hill Company Inc.
- Güçlüer, E. (2012). *Fen ve teknoloji dersinde "vücutumuzda sistemler" ünitesinde fen okuryazarlığını geliştirici etkinliklerin kullanılmasının başarıya, tutuma ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İzmir.
- Grumbine, R. (2010). Using data-collection activities to enrich science courses *The American Biology Teacher*, 72(6), 369-372.
- Hasançebi, Y. F. ve Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 12 (4), 1056-1073.
- Kocakavak, D. ve Erökten, S. (2020). Karikatürlerle Zenginleştirilmiş Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, doi:10. 9779/pauefd.694569
- MEB., (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB., (2010). PISA 2009 Projesi, Ulusal Ön Raporu. Ankara: EARGED
- MEB (YEGİTEK)., (2014). TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar. Ankara.
- MEB., (2015). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB., (2020a). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf
- MEB. (2020b). 2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- Mitra, A & Steffensmeier, T. (2000) Changes in student attitudes and student computer use in a computer-enriched environment. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(3), 417-433.
- Nakata, M. (2007). The cultural interface. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36, Supplement, 7-14.
- OECD (2016). PISA 2015. PISA Results in Focus. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

- OECD (2019). PISA 2018 Results Combined Executive Summaries Volume I, II & III
Erişim adresi:
https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- Olszewski-Kubilius, P. ve Lee, S-Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. *Roeper Review*, 26(3), 156-165.
- Özaydın, E. T. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5e öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özçelik, D. A (1989). *Test hazırlama klavuzu*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Sak, U. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), ss. 213-229.
- Mayer-Smitha, J., Pedretti, E. ve Woodrow, J. (2000). Closing of the gender gap in technology enriched science education: a case study. *Computers & Education* 35, 51-63.
- Stake, J. E. ve Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(10), 1065-1088.
- Tao, T., Shi, J. (2018). Enriched education promotes the attentional performance of intellectually gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 23-35.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.

ORCID

Şahin İDİN  <https://orcid.org/0000-0003-2366-913X>

Cemil AYDOĞDU  <https://orcid.org/0000-0003-1623-965X>

SUMMARY

International exams (TIMSS, 2007; TIMSS, 2011) indicate that Turkish students' science test scores are under the average of those exams. It was found that science test mean on National Placement Test is 4.77 under 20 questions within 8th grade level and Transition from Primary Education to Secondary Education science mean (2014) was found 54.42 under 100 point within the scope of 8th grade level (MoNE, 2010; MoNE 2014). Both national exams and international exams show that Turkish students' science test scores mean are not enough expected level. For this reason, MoNE has been changing science programs in Turkey. It was used Constructivist Science Program for elementary and secondary school students from 2005 to 2013. It's been using Inquiry Based teaching science program since 2014. Both 2005 science program and 2013 science program could not have any opportunity for students who have any learning differences. Nakata (2007), points out that it is not enough to supply learning process in schools by using one course program. British Columbia (2008), appropriate for curriculum, ways to meet, "students of varied backgrounds, interests, abilities" and Access for all learners are integrated into the learning process for having success. It is not suitable to conduct one single science program in only schools to enhance students' science success and positive science attitudes. It should be used several approaches/methods/techniques to promote science success and to provide positive attitude towards science course in science programs. For this purpose, it can be said science course can be conducted by enriched educational practices. Enriched educational practices were conducted in this study. 2005 science program's objectives have been taken and based on this program within units of the "Systems in our Body", "Force and Motion", "Electricity in Our Lives". This study examined the efficacy of enriched educational practices which were designed to improve student unit achievement and to develop positive student attitudes toward the seventh grade science courses. The study was conducted with low-achieving students who had negative attitudes toward science courses. The quantitative method research was employed in the study. The data was examined through pre-test and post-test quasi experimental design. A total of 32 students were assigned to experimental group and 29 students were included in the control group of the study. The data was collected through Unit Achievement Test of the Systems in our Body (UATSOB), Unit Achievement Test of Force and Motion (UATFM), Unit Achievement Test of Electricity in Our Lives (UATEOL), retention tests, attitude test and survey. Based on the adjusted pre-test scores in UATSOB, UATFM, and UATEOL, test results revealed significant differences in the unit test scores between experimental and control group students in favour of the experimental group. The retention test scores in UATSOB, UATFM, and UATEOL significantly differed between experimental and control group students in favour of the experimental group. Moreover, significant difference was observed in the attitude test scores in favour of experimental group students. The overall findings of the research provided recommendations to increase science achievement of low achieving students who are studying at socio-economically and socio-culturally disadvantaged schools.

GEFAD/GUJGEF 41(1): 551-569(2021)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship Between Social Studies Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Self-Directed Learning Skills

Serpil RECEPOĞLU¹

¹Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi A.B.D. srecepoglu@kastamonu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 23.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 23.02.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 1.2.3.4. sınıfta okuyan tesadüfi örnekleme ile seçilen 196 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri" kullanılmıştır. Verilerin analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordamda önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına göre, yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin toplam varyansın %44 ünün öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile açıklandığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Yaşam Boyu Öğrenme, Öz-Yönetimli Öğrenme, Öğretmen adayları

***Alıntılama:** Receptoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 551-569.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between social studies teacher candidates' lifelong learning tendencies and self-directed learning skills. The research is a descriptive study in relational survey model. The participants of the study are 196 Social Studies prospective teachers at Faculty of Education in Kastamonu University in the 2019-2020 academic years. As data collection instruments, "Lifelong Learning Tendencies Scale" and "Self-Directed Learning Skills" were used. Pearson product-moment correlation coefficients and multiple linear regression analysis were performed to analyze the data. When the results of the study were evaluated, a moderately positive significant relationship was found between social studies teacher candidates' lifelong learning tendencies and self-directed learning skills. It can be said that teacher candidates' self-directed learning skills are an important factor in predicting their lifelong learning tendencies. According to the research findings, it can be said prospective teachers' self-directed learning skills explain 44% of the total variance related to prospective teachers' lifelong learning.

Keywords: *Social Studies, Lifelong Learning, Self-Directed Learning, Teacher Candidates*

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim alanındaki gelişmeler, toplumu önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrenme gereksinimi giderek artmakta, edinilen bilgi ve becerilere yenilerinin eklenmesi gereksinimi ortaya çıkmakta, meydana gelen değişim ve gelişmelerle birlikte yaşam boyu öğrenme önem kazanmaktadır. Bilgi toplumunda bireylerin kendilerini geliştirmesi, yeni gelişmelere ayak uydurabilmesi ve topluma uyum sağlayan bireyler hâline gelebilmesi yaşam boyu öğrenme ile gerçekleşmektedir. Yaşam boyu öğrenme; kişilerin yaşamları boyunca edindikleri bilgi, değer, beceri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda hayata geçirebilmeyi sağlayan destekleyici bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2000). Yaşam boyu öğrenen bireylerden oluşan bir toplumu yapılandırmak şüphesiz eğitim sistemlerindeki düzenlemelerle mümkün olacaktır. Bireylere bilgiyi edinme yollarının kazandırılması burada önem kazanmaktadır. Kendi öğrenmesini düzenleyebilen, yönetebilen, kendi öğrenme ihtiyacını karşılayarak kendini gerçekleştiren; yani öğrenmeyi öğrenmiş, öz-yönetimli, yaşam boyu öğrenenlerin yetişmesine katkı sağlanabilir. İnsanların öğrendikleri veya onlar için gerekli olan bilgileri düzenlemesi ve bu bilgiler doğrultusunda bilişsel

süreçlerini kullanarak davranışlarını düzenlemesi gereklidir. Candy (1990)'ye göre, öz-yönetimli öğrenme, kişilerin yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlayan temel yollardan bir tanesidir. Öz-yönetimli öğrenme en genel anlamıyla, bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesi olarak ifade edilmektedir. Knowles (1975)'in yaptığı tanıma benzer olarak, öz yönetimli öğrenme sürecini, öğrenenlerin öğrenmek için girişimde bulunarak gereksinimlerini belirlemesi, hedeflerini oluşturması, kaynakları seçmesi, uygun etkinlikleri belirlemesi ve sonucu değerlendirmesi adımlardan oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme ile öz-yönetimin yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Greveson ve Spencer (2005) öz-yönetimin yaşam boyu öğrenme için ön koşul olması gerektiğini ifade etmektedir. Candy (1990) ise, yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Spencer ve Jordan (1999, s. 1280)'a göre ise, öz-yönetimli öğrenme kişileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamaktadır.

İlgili alanyazında yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve algılarının (Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Evin Gençel, 2013; Erdoğan, 2014; Dündar, 2016), yaşam boyu öğrenme için gerekli yeterliklere ne kadar sahip olduklarının (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010; Savuran, 2014) ya da yaşam boyu öğrenme eğilimi ile mesleki özyeterlikler (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Ayra, 2015) arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. İlgili alanyazında öz-yönetimli öğrenme ile ilgili ise (Knowles, 1975; Mezirow, 1985; Garrison, 1997; Fisher, King, ve Tague, 2001; Şahin ve Erden, 2009; Hanor ve Hayden, 2004; Shannon ve College, 2008; Karataş,2013) çalışmaları görmek mümkündür.

Öğretmen adaylarının kendi öğrenmesini yönetebilen, bilgiye ulaşma yollarını kazanmış, üst düzey düşünebilen bireyler olmaları, onların ileride hem kişisel hem de mesleki olarak kendini geliştirmelerini, öğrenmeye açık olmalarını ve öğrenmelerini sürdürme eğiliminde olmalarını sağlayacaktır. Öğretmen, öğrenenlerin kendi düşüncelerinin farkına varmalarına, stratejik bir yol çizmelerine ve motivasyonlarına, hedeflere ulaşmada rehber olmak durumundadır. Bu noktada, öğretmenlerin

öğrencilerine yardımcı olabilmesi ve öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu sağlayabilmesi için, kendilerinin öz -yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekir. Diğer yandan, yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından biri, bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan beceri ve yeterliklerin kazandırılmasını sağlamaktır.

Bu nedenle, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
- 2.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 3.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişki var mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi genel olarak iki veya daha fazla değişken arasındaki mevcut durumu ilişkisel olarak belirlemek veya bu mevcut durumlarından dolayı ortaya çıkması olası sonuçları yordamak için kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz bölümünde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 1.2.3.4. sınıfta okuyan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 196 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdeler

Cinsiyet	N	%
Kadın	111	56,6
Erkek	85	43,4
Sınıf düzeyi		
1.sınıf	66	33,7
2.sınıf	33	16,8
3.sınıf	39	19,9
4.sınıf	58	29,6
Toplam	196	100

Araştırmaya katılan 196 sosyal bilgiler öğretmen adayının 111'i kadın (%56,6), 85'i (43,4) erkektir. Sosyal bilgiler öğretmen adayının 66'sı (%33,7) 1.sınıfta, 33'ü (%16,8) 2.sınıfta, 39'u (%19,9) 3.sınıfta, 58'i (%29,6) 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerine ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"; üçüncü bölümde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı

.89 olarak bulunmuştur. Ölçek, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere 4 boyuttan ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır.

Ölçekteki ilk iki boyut yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon ve çabayı ifade eden olumlu maddelerden oluşmaktadır. Son iki boyut ise yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve bunun nedenlerine ilişkin merak yoksunluğu durumlarını belirten ifadelerle sahip olumsuz maddelerden oluşan boyutlardır. Ölçek maddelerinin çözümlenmesinde bu durum gözetilerek son iki alt boyutun maddeleri ters çevrilerek puanlamalar yapılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir. Bu çalışma için 196 kişiye uygulanan ölçeğin tamamı için Cronbach alpha katsayısı .92 bulunmuştur. Ayrıca her bir boyut için ayrı ayrı hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, “motivasyon” için .83, “sebat” için .73, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” için .85, merak yoksunluğu için .90 olarak bulunmuştur.

Araştırmada diğer veri toplama aracı olarak Aşkın (2015) tarafından geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 21 madde ve dört boyuttan (güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven) oluşmaktadır.5’li likert tipinde 21 maddeden oluşan Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğindeki her bir soru için katılımcılara; 1 (Hiçbir Zaman), 2 (Nadiren), 3 (Bazen), 4 (Genellikle), 5 (Her Zaman) derecelerinde puan verilir. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenilirliği ise .89 bulunmuştur. Bu çalışma için 196 kişiye uygulanan ölçeğin tamamı için Cronbach alpha katsayısı .79 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 16 (Statistical Package of Social Science) programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. “Betimsel analizlerde ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne

düzydedir?” ve “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?” alt problemleri çözümlenirken frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişki var mıdır?” alt problemi çözümlenirken değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Korelasyon Katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin, miktarını ve yönünü açıklamak için kullanılan bir sayıdır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2008).

“Sosyal bilgiler öğretmen öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yordayıcısı mıdır?” alt problemi çözümlenirken anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalama puanları ve .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Çoklu regresyon analizi bağımlı değişkenle ilişkisi olan iki ya da daha fazla bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkeni tahmin etmeye yönelik bir analiz biçimidir. Yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkenin toplam varyansının yorumlanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel olarak yordayıcı değişkenlerin anlamlılığına ve bağımlı değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin yönüne dair yorum yapma imkânı sağlar (Büyüköztürk, 2008).

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Kastamonu Üniversitesi

Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 25.12.2020 tarihli 4. Toplantı 72. Karar sayısı ile etik ilkelere uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Değişkenler</i>	\bar{x}	<i>S</i>
1. Motivasyon	5.14	.70
2. Sebat	4.64	.87
3. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	4.23	1.27
4. Merak yoksunluğu	4.10	1.28
5. Yaşam boyu öğrenme eğilimi	4.50	.80

Genel olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının (\bar{x} =4.50) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyut ortalamasının (\bar{x} =5.14); sebat alt boyutu ortalamasının (\bar{x} =4.64); öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyut ortalamasının (\bar{x} =4.23); merak yoksunluğu alt boyut ortalamasının (\bar{x} =4.10) olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Değişkenler</i>	r	S
1. Öz-Kontrol	3.62	.96
2. Öz-izleme	3.90	.63
3. Güdülenme	4.28	.61
4. Özgüven	4.24	.94
5.Özyönetim (Toplam)	4.02	.57

Genel olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme algıları incelendiğinde 4.02 düzeyindeki ortalamanın likert tipi ölçeğin “genellikle” karşılığına denk gelmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme algılarının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme algıları dört boyut açısından incelendiğinde “güdülenme” boyutunun en yüksek ($r= 4.28$); “öz-kontrol” boyutunun ise en düşük değeri ($r= 3.62$) aldığı bulunmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişki var mıdır?

Tablo 4.Değişken Arasındaki İlişkiler

<i>Değişkenler</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	-	.37**	.60**	.38**	.61**	.53**	.42**	.45**	.79**	.63**
2.		-	.55**	.20**	.35**	.40**	.13**	.26**	.76**	.35**
3.			-	.31**	.52**	.53**	.28**	.35**	.80**	.52**
4.				-	.15*	.17**	.22**	.21**	.60**	.27**
5.					-	.76**	.31**	.37**	.55**	.70**
6.						-	.10	.23**	.55**	.56**
7.							-	.65**	.35**	.77**
8.								-	.42**	.87**
9.									-	.59**
10.										-

1: Güdülenme, 2:Öz-Kontrol, 3:Öz-İzleme, 4:Özgüven, 5:Motivasyon, 6:Sebat, 7:Öğrenmeyi Düzlenmede Yoksunluk, 8:Merak Yoksunluğu, 9:Öz-Yönetim Toplam, 10:Yaşam Boyu Toplam.

Tablo 4’e göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme

eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .59, p < .01$) görülmektedir.

Öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile ölçek alt boyutları arasında güdülenme ($r = .79, p < .01$) öz-kontrol ($r = .76, p < .01$), öz-izleme ($r = .80, p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde, özgüven ($r = .60, p < .01$) boyutunda ise orta düzeyde anlamlı ilişki görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ile ölçek alt boyutları arasında motivasyon ($r = .70, p < .01$) öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r = .77, p < .01$), merak yoksunluğu ($r = .87, p < .01$) boyutlarında yüksek düzeyde sebat ($r = .56, p < .01$) boyutunda ise orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öz-yönetimli öğrenme becerileri ile YBÖ eğilimleri alt boyutlarından motivasyon ($r = .55, p < .01$), sebat ($r = .55, p < .01$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r = .35, p < .01$) merak yoksunluğu ($r = .42, p < .01$) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

YBÖ eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerilerinin alt boyutları arasında ise güdülenme ($r = .63, p < .01$), öz-kontrol ($r = .35, p < .01$), öz-izleme ($r = .52, p < .01$), özgüven ($r = .42, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yordayıcısı mıdır?

Tablo 5.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Düzeyi

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	.70	.34		2.069	.040
Güdülenme	-1.173	1.660	-.902	-.707	.481
Öz-kontrol	-1.286	1.215	-1.548	-1.059	.291
Öz-izleme	-.997	1.118	-.798	-.892	.373
Özgüven	-.993	.906	-1.175	-1.095	.275

R = .66, R² = .44; F (5-190) =29.35 p<.01

Analiz sonuçları incelendiğinde, güdülenme, öz-kontrol, öz-izleme, özgüven değişkenleri birlikte yaşam boyu öğrenme eğilimini ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R = .66, p<. 01). Bu yordayıcı değişkenler (öz-yönetimli öğrenme becerileri) yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin toplam varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (R = .66, R² = .44; F (5-190) =29.35 p<.01) görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin toplam varyansın %44'ünün öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile açıklandığı söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artış gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin varyansın %44'ünü açıkladığı bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordamada önemli bir faktör olduğu söylenebilir. İlgili literatürde yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme birbirleriyle ilişkili kavram

olarak yer almaktadır. Greveson ve Spencer (2005)'a göre öz-yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu olduğu belirtilmektedir. Mocker ve Spear (1982) ise öz-yönetimin, yaşam boyu öğrenmenin bir boyutu olduğunu söylemektedir. Aşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bu benzerlikler birlikte incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenmenin ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Topluma şekil veren en önemli bireylerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde söz konusu bulgular umut vericidir. Öğretmenlerin toplumu yönlendirecek bilgi ve birikime sahip olması, araştırmayı ve sorgulamayı bir görev haline getirmeleri, kendilerini geliştirmeleri ve yaşam boyu öğrenme niteliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Kılıç, 2014: 80). İlgili alanyazında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulan (Demirel ve Akkoyunlu 2010; Ayra, 2015; Erdoğan, 2014; Ergün ve Cömert Özata, 2016) çalışmalar mevcuttur. Ayrıca, Demirel ve Yağcı (2012), Evin Gencil (2013) ile Oral ve Yazar (2015) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının yeteri düzeyde olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme algılarının iyi düzeyde olduğunu bulunmuştur. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu olan öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip öğrenmeyi öğrenen kişiler olma noktasında kendilerini yeterli olarak gördükleri şeklinde açıklanabilir. Aşkın (2015) üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ölçek orta puanının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Gelecekteki öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerini edinmesi, mesleki yeterlik ve performanslarında önemli bir faktör olarak düşünüldüğünde mesleki gelişimlerine

olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesi anlamına gelen öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmeleri formal ve informal öğrenme süreçleri için faydalı olabilir. Wilcox (1996) da öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını yükseltecek ve öz yönetimli öğrenme becerilerini edinecek etkinliklerle eğitim sürecinin yapılandırılmasının gerekliliğini ifade etmektedir.

Bilgi toplumunda eleştirel düşünebilen, sorun çözen, bağımsız karar veren ve yaşam boyu öğrenme becerisine sahip kişilerin yetiştirilmesi gerekli görülmektedir. Günümüz toplumsal hayattaki bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin çok hızlı bir şekilde önemli boyutlara ulaşması, daha nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı karşılamak için eğitim programlarının da buna göre düzenlenip uygulanmasını gerektirir. Öğretmen yetiştirme eğitim programlarında yaşam boyu öğrenme yeterlik ve becerilerine yönelik derslere ağırlık verilmelidir. Farklı eğitim kademelerindeki öğretmen ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik nitel araştırmalar da yapılmalıdır. Böylelikle hem öğretmen eğitiminde hem diğer eğitim kademelerinde eğitim programlarının yaşam boyu öğrenme eğilimini yükseltilmesine yönelik çalışmalara yer verilebilir.


KAYNAKLAR

- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayra, M, Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10 (1), 17-28.
- Candy, P. C. (1990). The transition from the learner-control to autodidaxy: more than meets the eye. Long, H & Associates (Eds.). *Advances research and practice in self-directed learning*, 9-46. Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları*. 10th. International Educational Technology Conference (1126-1133). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 100-111.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 108-120.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ergün, S., & Cömert Özata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1851-1861.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012), *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.

- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Greveson, G.C. & Spencer J. A. (2005). Self-directed learning- the importance of concepts and contexts. *Medical Education*, 39, 348-349.
- Hanor, J. & Hayden, K. (2004). Advancing growth in educational technology using reflective practice and selfdirected learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2),53-62
- Karataş, K. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. İçinde S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). *New directions for continuing education*, No. 25. San Francisco: JosseyBass.
- Mocker, D. W. & Spear G. E. (1982). *Lifelong learning: formal, nonformal, informal and self-directed*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220723.pdf> Erişim tarihi: 05.01.2020.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1- 11.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya, 27-30 Mart 2008.
- Savuran, Y. (2014). *İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına kıyasla yaşam boyu öğrenme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Shannon, S., V. & College, W., S. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learners. *Institute for Learning Styles Journal*, 1,14-28
- Spencer, J. A. & Jordan, R. K. (1999). Learner centered approaches in medical education. *British Medical Journal*, 318 (7193), 1280-1283.
- Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5 (10), 545-556.

- Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbuluşluk ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*,4,3
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting, *Studies in Higher Education*,21, 2.

ORCID

Serpil RECEPOĞLU  <https://orcid.org/0000-0002-4189-4456>

SUMMARY

Introduction

The teacher has to guide the learners to be aware of their own thoughts, to determine a strategic plan and to achieve their motivation and goals. At this point, teachers must have self-directed learning skills in order to be able to help their students and ensure their readiness for self-directed learning. On the other hand, one of the main goals of lifelong learning is to provide individuals with skills and competencies that enable them to learn on their own. For this reason, it is important to determine the lifelong learning tendencies and self-directed learning skills of teacher candidates. The aim of this study is to examine the relationship between social studies teacher candidates' lifelong learning tendencies and self-directed learning skills.

Method

The research is a descriptive study in relational survey model. The participants of the study are 196 Social Studies prospective teachers at Faculty of Education in Kastamonu University in the 2019-2020 academic years. As data collection instruments, "Lifelong Learning Tendencies Scale" and "Self-Directed Learning Skills" were used. "Lifelong Learning Tendencies Scale" consists of 4 dimensions as motivation, persistence, lack of regulation of learning, and lack of curiosity and a total of 27 items. "Self-Directed Learning Skills Scale" consists of 21 items and four dimensions (motivation, self-monitoring, self-control and self-confidence). Pearson product-moment correlation coefficients and multiple linear regression analysis were performed to analyze the data.

Findings

When the results of the study were evaluated, a moderately positive significant relationship was found between social studies teacher candidates' lifelong learning tendencies and self-directed learning skills. It can be said that teacher candidates' self-directed learning skills are an important factor in predicting their lifelong learning tendencies. According to the research findings, it can be said prospective teachers' self-directed learning skills explain 44% of the total variance related to prospective teachers' lifelong learning. When the research results are evaluated, it shows that social studies teacher candidates have a high level of lifelong learning tendency. When the research results were evaluated, it was found that the self-directed learning perceptions of the teacher candidates were at a good level.

Discussion

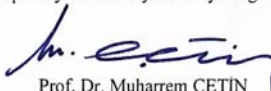
It can be said that teacher candidates' self-directed learning skills are an important factor in predicting their lifelong learning tendencies. In the literature, lifelong learning and self-directed learning are included as two interrelated concepts. According to Greveson and Spencer (2005), self-directed learning is expressed as a prerequisite for lifelong learning. When the research results are evaluated, it shows that social studies teacher candidates have a high level of lifelong learning tendency. These findings are encouraging, considering that teachers are the most important individuals that shape society. Rapid developments in information and communication technologies have made it necessary for the individual to improve his / her knowledge and competencies. In this context, one of the most important skills that an individual should have in order to cope with the needs of the environment and time they live in is lifelong learning. When the research results were evaluated, it was found that the self-directed learning


perceptions of the teacher candidates were at a good level. Supporting the findings of the research, it can be interpreted that teacher candidates perceive themselves as competent to learn to learn with self-directed learning skills, which is a prerequisite for lifelong learning. It may be beneficial for prospective teachers to develop self-directed learning skills, which means managing the individual's own learning process, for formal and informal learning processes.

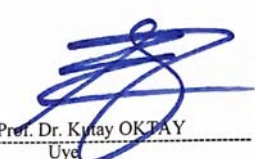
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ		
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI		
Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
4	72	25.12.2020

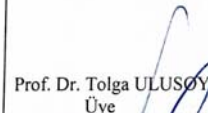
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Serpil RECEPOĞLU'nun yapmayı planladığı "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli Münferit Araştırma Projesi Çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.


Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

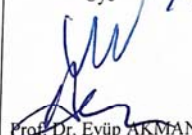

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Başkan

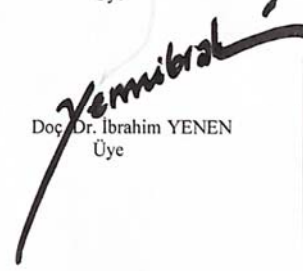

Prof. Dr. Yavuz DEMİREL
Üye


Prof. Dr. Kutay OKTAY
Üye


Prof. Dr. Tolga ULUSÖY
Üye


Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Üye


Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Üye


Doç. Dr. İbrahim YENEN
Üye

GEFAD/GUJGEF 41(1): 571-599(2021)

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediği Metni Anlamasında Müzikal Nüans ve Ritmik Kalıpların Etkisi*

**

The Effect of Musical Nuance and Rhythmic Patterns on the Listening Comprehension of 3rd Grade Students

Gökhan EM¹, Sadık YÖNDEM²

¹Özel Özgün Bilgi Koleji, Ankara. gokhanem@hotmail.com

²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. yondem_s@ibu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 25.04.2020

Yayına Kabul Tarihi: 06.01.2021

ÖZ

Bu çalışmada, müziğin bazı dinamiklerini dinleme metinleri içerisinde kullanarak öğrencilerin dinledikleri metinleri anlamasını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla dinleme metinlerinde müzikal nüans ve ritmik kalıplar kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Gölbaşı ilçesindeki Atatürk İlköğretim Okulunda öğrenim gören 78 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden öntest-sontest model kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına öntest olarak "Dinleme-Anlama Başarı Testi" uygulanmıştır. Daha sonra müzikal dinamiklerle yeniden yapılandırılmış olan metinler deney grubuna uygulanırken, kontrol grubuna uygulanan metinlerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki farkın saptanmasında "Paired Sample t Test" bağımsız değişkenler arasındaki farkın tespitinde ise "Independent Sample t Test" kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, dinleme metinlerinde müzikal nüans ve ritmik kalıplar kullanılması istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır fakat deney grubu öntest-sontest puan farkları arasında bir artışın olduğu gözlenmiştir. Ayrıca metinlerde kullanılan ritmik kalıpların nüanslara nazaran daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik, Müzik eğitimi, Dinleme, Dinlediğini anlama, Müzikal dinamikler

* **Alıntılama:** Em, G. ve Yöndem, S. (2021). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediği metni anlamasında müzikal nüans ve ritmik kalıpların etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 571-599.

** Bu makale Gökhan Em tarafından Doç. Dr. Sadık Yöndem danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to ease for students to listening comprehension by using some of dynamics of music in listening text. For this purpose, musical nuance and rhythmic patterns were used in listening texts. The study was conducted with 78 third grade students studying in Atatürk Primary School attache in Gölbaşı district of Ankara province in 2018-2019 school years. In this study, paired design pretest-posttest design in quasi-experimental designs. In this study, a pretest-posttest model, one of the quasi-experimental designs, was used. In the study, "Listening Comprehension Achievement Test" was applied to the experimental and control groups as pretest. Afterwards, the texts that were restructured with musical dynamics were applied to the experimental group, while the text applied to the control group was not changed. "Paired Sample t Test" was used to determine the differences between dependent variables and "Independent Sample t Test" was used to determine the differences between independent variables. According to the analysis results; use of musical nuance and rhythmic patterns in the listening texts was not statistically significant however there was a significant increase in the pretest-posttest score differences of the experimental group. In addition, it was concluded that the rhythmic patterns used in the texts were more effective than the nuances.

Keywords: Music, Music education, Listening comprehension, Musical dynamics

GİRİŞ

Bir kaynaktan çıkan ses dalgalarının kulağımız tarafından toplanmasından beyindeki merkezlerde algılanmasına kadar olan sürece işitme denir. İnsanda işitme anne karnında başlamaktadır. Yapılan araştırmalar işitmenin anne karnında 18. haftada başladığını ve 30. haftada olgunlaştığını göstermektedir (Pujol R, Lavigne-Rebillard, 1992, Akt. Beken, Önal, Kemaloğlu, 2014: 58). İşitme, insanın ilk kullandığı duyu algılarından biri olarak bilinmektedir. Bebeklerde sinir sisteminin erken yaşlarda uyarılmasının onlara daha iyi bir öğrenme yeteneği sağlamasına yönelik araştırmalar vardır (Sağlam, 2015: 27). İşitme, anne karnında başladığı için sinir sistemini uyarmada önemli yere sahiptir. Müziğin doğru ve etkin kullanımı çocuk gelişim sürecinde önemli yer tutar (Ulubağ, 2013: 1026). Bu sonuç bize, anne karnında dinlemenin önemini ve müziğin ya da seslerin zihnimizde uyarıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İşitmek ve dinlemek birbirinden farklı eylemlerdir. İşitmek fizyolojik, dinleme ise algılama durumudur. İşitme, ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletiildiği, orta kulakta mekanik titreşimlere, içkulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir

süreçtir (Ergin ve Birol, 2000: 21). Dinleme, duyma mekanizmalarından geçen bilginin kaydedilip kullanıma hazır hale gelmesidir. Dinleme, zihinsel bir süreçtir (Aytan, 2011: 9). Birey doğduğu andan itibaren dinleyerek çevresinde olup bitenleri anlamaya çalışır yani dinleme becerisi insanın kazandığı ilk dil becerilerindedir. Birey dinleme becerisini kullanarak edindiği kelimelerle anlama yetisini geliştirir (Bulut, 2013: 17). Dil gelişim sürecinde, öğrenme alanları birbirini tamamlamakta ve etkilemektedir. (Sever, 2011: 27). Yapılan araştırmalar, dinleme ve okuma gibi temel dil becerilerini geliştirmenin birbirini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Trinkle (2008) dinlemenin okuma performansının yordayıcısı olduğunu savunmaktadır. Bulut ve Karasakaloğlu (2012) yaptıkları çalışmada dinleme eğitimine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki değişimin, dinlediğini anlama başarılarındaki artıştan etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Bireyin en etkili iki mesaj alma yolu, işitmek ve görmektir. Dinleme ve okuma becerilerini geliştirici etkinlikler öğrencinin bilgileri anlamlandırmasına katkı sağlayabilir (Bulut, 2013: 19). Yapılan araştırmalar ilköğretim öğrencilerinin genellikle zayıf dinleyiciler olduğunu göstermektedir (Doğan, 2007: 264). Okul hayatı boyunca neredeyse her dersi dinleyerek anlamak zorunda olan öğrencilerin dinleme konusunda problemler yaşamasının, akademik başarısını doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca dinlemenin öğrenilen özelliklerimizden biri olduğu söylenebilir. Bulut (2013) araştırmasında 4. sınıf öğrencilerine sekiz hafta boyunca verdiği etkili dinleme eğitiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Bazı değişkenler algımızı olumsuz etkileyip dikkatimizi toplamamızda problemler yaratabilir. Bu problemler, dinleyici, anlatan, ortam veya materyallerden kaynaklanabilir. Algı biçimlerini iki gruba ayırarak inceleyebiliriz. İç etmenler; gereksinimler, zihni tutumlar, telkin, hazır bulunma, gibi etmenler olup psikolojik ya da fizyolojik kökenlidir (MEB, 2004 Akt. Sağlam, 2015: 28). Dış etmenler ise, değişik algılamalarda eşya ve varlıkların boşluktaki özellikleri ve bize etki biçimlerinden meydana gelmektedir. Dinleyiciyi olumsuz etkileyen bu unsurların çözümü için birçok

çalışma yapılmıştır. Bulut ve Karasakaloğlu'nun (2012) üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; görsel destekli dinleme metinlerinin, normalden daha etkili olduğu saptanmıştır. Yazkan'ın (2000) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, dramatisasyonun dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinleyicinin dikkatini toplaması için bunun gibi farklı yollar izlenebilir. Örneğin, sayışmalar birinci sınıf kitaplarında kolay hatırlamayı sağladığı için yer almaktadır. Tekerleme, sayışma ve ninniler, genellikle ritmik karaktere sahip olmasının yanında müzikal kimliği de olan yapılardır. Bu bağlamda ritmik karakterlerin hatırlamamıza önemli katkıları olduğu düşünülmektedir. Ritim gibi müzik yapıtaşları çocukların dil gelişiminde önemli yere sahiptir. Zaten günümüz eğitim sisteminde de dili geliştirmek için ritmik yapılar kullanılmaktadır. İlköğretim programına bakıldığında sayışma ve tekerlemelerin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca ritim algısının kekemeliğin tedavisinde kullanıldığı araştırmalar mevcuttur (Köyel, 2017).

Bu çalışmada, okuma metinlerine ritmik yapılar ve müzikal nüanslar ile destekler yapılarak dinlediğini anlamada fark olup olmadığı incelenmiştir. Bir müzik yapıtında , anlamı ve duyguyu bestecinin düşüncesine en yakın biçimde seslendirme ve yorumu yapabilmek için notalarda yapılan gürlük değişikliğine nüans denir. Nüanslar müziği monotonluktan kurtaran ve müziğe ifade kazandıran önemli yapılardır. Müzikte kullanılan temel nüans işaretleri (gürlük basamakları) şöyle özetlenebilir: Pianissimo = çok hafif, piano= hafif, mezzopiano = orta hafiflikte, mezzoforte = orta kuvvette, forte = kuvvetli, fortissimo = çok kuvvetli şeklindedir. Bunların yanında imgesel ifadelerle gösterilen “ crescendo” ve “ decrescendo” terimleri de nüans işaretleri içerisinde yer alır. Nüansların, müziğe hareket ve derinlik kazandırarak zenginleştirdiği ve bu yolla algımızı canlı tuttuğu bilinmektedir. İnsan zihninde hatırlamanın kolaylaşması için müziğin bazı dinamiklerinin (ritim, nüans) etkili olacağı düşünülmektedir. Mann (1979) çalışmasında, dinleme metinlerinin ses efektleri ve müzik ile dinletilmesinin 4. sınıf öğrencileri üzerinde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sis ve Başpınar Yörük (2017) yedinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada müzik ile dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme başarısına ve dinleme tutumuna katkı sağladığı

sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farkı olarak, müziğin sadece ritim ve nüans öğelerini kullanarak dinlemeye olan etkisine bakılmıştır. Müziğin bazı öğelerini içeren bu dinleme yönteminin, her eğitimcinin uygulayabileceği bir sistem olacağı düşünülmektedir. Eğitim sistemimiz daha çok, öğretmenin aktif olarak anlattığı, öğrencinin ise dinleyerek anlamaya çalıştığı bir yapı üzerine kuruludur. Eğitim sistemimizin mevcut yapısından dolayı, dinleme çalışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Dinleme için birçok araştırma yapılmıştır. Doğan ve Özçakmak (2014) 1998-2013 yılları arasındaki dinleme konularını içeren tezler üzerine yaptıkları çalışmalarında, okuma becerisine yönelik yapılan araştırmalar ile karşılaştırıldığında dinleme becerisine yönelik çalışmaların yeterli sayıda olmadığını ve ihmal edildiğini vurgulamışlardır. Kardaş, Çetinkaya ve Kaya (2018) 2005-2017 yılları arası araştırmalarında dinleme çalışmalarını derlemiştir. Bu çalışmalarının sonucunda, dinlediğini anlamanın eğitim hayatımızda önemli olduğunu, her öğretmenin dinlediğini anlama eğitimi almasını gerektiğini, dinleme çalışmalarının son yıllarda düşüş yaşadığını ve dinleme çalışmalarının yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Dinleme, müziğin olmazsa olmazıdır. İnsandaki müzik kabiliyeti dinleyerek gelişir. Bu sebeple iyi müzisyenler öncelikle iyi dinleyicilerdir. Dinlediğini anlama alanı ile müzik sanatı arasında çok güçlü bir bağın olduğu bilinmektedir. Fakat ülkemizde müzik ile dinlediğini anlama ilişkili çalışmaların oldukça az olduğu gözlenmiştir. Araştırmamızın bu alana (dinlediğini anlama ve müzik) katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Durumu

Araştırmada, “Müzikal nüans ve ritmik kalıplarla yeniden yapılandırılmış dinleme metinleri, öğrencilerin dinlediğini anlamasını etkilemekte midir?” problemi çözülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1-Müzikte kullanılan (nüanslar) dinleme metnine uyarlandığında, öğrencilerin dinlediğini anlamasını etkilemekte midir?

2-Ritmik karaktere sahip dinleme metinleri, öğrencilerin dinlediğini anlamasını etkilemekte midir?

3-Dinleme metinlerine uyarlanan nüanslar ile ritmik yapıların etkililiği arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; müzikal nüans ve ritmik kalıplar kullanılarak yeniden yapılandırılan dinleme metinleriyle, öğrencilerin dinlediğini anlamasını sağlamak, hatırlamalarını kolaylaştırmak ve dikkatlerini açık tutmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada; seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel desenlerden biri olan “Eşleştirilmiş Desen” kullanılmıştır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Ancak, eşleştirme çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez. Bu sınırlama seçkisiz atamanın yapılamayacağı gruplarda ciddi bir alternatif desendir (Büyüköztürk vd., 2014: 208).

Okullarda üçüncü sınıfa devam eden öğrencileri yansız olarak yeniden gruplandırılmasının mümkün olmamasından dolayı eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Deneysel gruba yapılan işlemler sonrasında sınıflar her iki grubu da uygulanarak arasındaki farklılık karşılaştırılır. Üçüncü sınıf öğrencilerine dinletilen Müzikal Dinamikler ile Yeniden Yapılandırılmış Dinleme Metinleri'nin (MDYYDM) öğrencilerin dinlediğini anlamasını olumlu yönde etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarına, Bulut ve Karasakaloğlu tarafından geliştirilen EK 1. “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” (DABT) öntest olarak uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin çalışmanın geliştirdiği yönteme hazır bulunuşluğunu sağlamak için birer hafta arayla deney grubuna “Müzikal Dinamikler Yeniden Yapılandırılmış Dinleme Metinleri” (MDYYDM) uygulanmıştır. Deneysel gruba MDYYDM uygulanırken aynı gün içerisinde kontrol grubuna da aynı metinler çalışmacı tarafından herhangi bir değişiklik yapılmadan okunmuştur. Öntest sonrasında çalışmanın işlem süreci beş hafta sürmüştür. Son olarak deney ve kontrol grupları

arasındaki farklılıkları belirlemek için öntest olarak uygulanan DABT sontest olarak uygulanmıştır.

Tablo 1. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		Öntest	İşlem	Sontest
D	M	O1	X	O3
K	M	O2	X	O4

Evren

Çalışmanın evreninin Ankara İli Gölbaşı ilçesi 2018-2019 öğretim yılı Atatürk İlköğretim Okulunda öğrenim gören ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ankara İli Gölbaşı ilçesinde 2018-2019 öğretim yılında Atatürk İlköğretim Okulunda öğrenim gören toplam 78 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma deneysel desen üzerine modellendiği için Bu sayıdaki öğrencinin evreni temsil edeceği öngörülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Gölbaşı ilçesindeki Atatürk İlköğretim Okulunda öğrenim gören 78 üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın yapıldığı okul gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. İlk olarak okul yönetimi ile görüşülüp okulun araştırma için uygun olup olmadığı konusunda görüşülmüştür. Sonrasında Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ile birlikte grupların denkliliğinin sağlanması ve daha homojen bir deney ortamı oluşturabilmek için yönetim ve üçüncü sınıf öğretmenleri ile görüşülerek öğrenciler ve öğretmenler hakkında bilgi toplanmıştır. Toplanan bilgiler sonucunda bazı değişkenler göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grupları 3. sınıflar arasından seçilmiştir. Seçimde Türkçe ders başarısı, sınıf içerisinde kız-erkek sayısı eşitliği ve sınıf mevcudunun eşitliği dikkate alınmıştır. Bu değişkenler göz önünde bulundurularak iki sınıf deney iki sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Atatürk İlköğretim Okulundaki 3-B ve 3-D sınıfları deney, 3-C ve 3-E

sınıfları kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sınıflar içerisindeki kaynaştırma öğrencileri ve öntest, sontest puanlarına ulaşamayan öğrenciler, çalışma boyunca çalışmada bulunmuşlar fakat ölçümleri verilere dahil edilmemiştir. 25 kişilik 3-B sınıfında dört kaynaştırma öğrencisi ve bir önteste katılmayan öğrencinin ölçümleri veri dışı bırakılmış diğer 20 öğrencinin ölçümleri analiz edilmiştir. 22 kişilik 3-C sınıfında iki kaynaştırma öğrencisi, bir önteste katılmayan öğrenci ve bir veli izni olmayan öğrencinin ölçümleri veri dışı bırakılmış diğer 18 öğrencinin ölçümleri analiz edilmiştir. 22 kişilik 3-D sınıfında iki kaynaştırma öğrencinin ölçümleri veri dışı bırakılmış diğer 20 öğrencinin ölçümleri analiz edilmiştir. 23 kişilik 3-E sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi ve iki önteste katılmayan öğrencinin ölçümleri veri dışı bırakılmış diğer 20 öğrencinin ölçümleri analiz edilmiştir. Böylelikle deney grubunda ölçümlere dâhil edilen toplam kırk kişi kontrol grubunda 38 kişi bulunmaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız	16	14	30
Erkek	24	24	48
Toplam	40	38	78

Ayrıca deney ve kontrol gruplarının deney öncesi durumlarını belirlemek amacıyla öntest puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntestlere ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi (Independent Samples T-Test) uygulanmıştır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Öntest	Gruplar	N	X	S	sd	t	p*
Dinlediğini Anlama Başarı Testi	Deney	40	5.92	1.91	76	,065	0.51
	Kontrol	38	5.65	1.69			

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Dinlediğini Anlama Başarı Testi [t(76)= 0.65, p>.05] öntestinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırmanın bağımlı değişkenleri bakımından denk oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Dinleme-Anlama Başarı Testi (DABT) öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Dinleme-Anlama Başarı Testi (DABT) Bulut ve Karasakaloğlu (2012) tarafından 3. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlamalarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Test on adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. DABT geliştirilirken uzman görüşüne başvurulmuş ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Testin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,623 bulunmuştur. Özçelik (2010: 117) grup karşılaştırmalarında kullanılmak üzere hazırlanan testlerin güvenilirliklerinin 0,60 ile 0,80 arasında olabileceğini bildirmektedir. Böylece on maddeden oluşan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan madde güçlük analizinde testin ortalama güçlüğü 0,70 olduğu belirlenmiştir. Testteki maddelerin ayırt ediciliğinin 0,20 ile 0,79 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında aşağıdaki yol izlenmiştir

- Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim bahar dönemi yarıyılında, Atatürk ilköğretim Okulunda öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile her işlemten sonra birer hafta ara verilerek toplam yedi hafta sürmüştür.
- Toplanan bilgiler göz önünde bulundurularak homojen bir deney ortamı sağlayabilmek için birbirine en yakın iki grup, deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

- Araştırmacı tarafından hazırlanan veli izin formları ile velilerden izin alınmıştır. Sadece bir velinin izni olmadığı için öğrenci işlem yapılırken sınıfta bulunmuş fakat öğrencinin ölçümleri yapılmamıştır.
- Araştırma sınıf öğretmenlerine detaylı biçimde açıklanmıştır ve araştırma hakkında bilgilenmek isteyenler (veli, öğretmen, yönetim kurulu üyesi) için araştırmanın kısa künyesi sınıf öğretmenine bırakılmıştır.
- Uygulanacak işlemin daha sağlıklı olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin de işlem boyunca sınıfta bulunması istenmiştir.
- Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek Dinleme-Anlama Başarı Testi (DABT) öğrencilere öntest olarak uygulanmıştır.
- Homojen bir deney ortamı sağlanıp grupların birbiriyle benzer özellikler gösterdiği anlaşıldıktan sonra araştırma, öntest ve sontest ile beraber toplam yedi hafta sürmüştür. Araştırmada öntest ve sontest arası süreyi uzatabilmek için öntest sonrası bir hafta ara, işlemler sonrası bir hafta ara ve son test uygulanmıştır. Araştırmada iki işlem yapılmıştır. İşlem için uygulanan metinler 2017-2018 Türkçe Ders Kitabı içerisinde seçilmiştir. Metinler seçilirken öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı metinler olmasına dikkat edilmiştir. Metinlerin ismi: “Yarım Elma, Tarladaki Hazine ve Küçük Köpek Pepe” dir. Metinler deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından okunmuştur. Sınıf öğretmeni de bu esnada sınıfta bulunmuştur. Metinler okunduktan hemen sonra Türkçe Ders Kitabı’ndaki 5N1K soruları öğrencilere verilmiştir. Sorular klasik sınav şeklindedir. Araştırmada yapılan işlemler öğrencilere hazır bulunuşluk sağlamak için yapılmıştır. Metinler kontrol grubuna araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan okunurken, deney grubuna metinler araştırmacı tarafından müzikal nüanslar ve ritmik karakterler eklenip yeniden düzenlenerek okunmuştur. Araştırmada öntest ve sontestin metni **Ek 1** . “Küçük Köpek Pepe”, birinci işlem için okunan

metin “Çeyrek Elma”, ikinci işlem için okunan metin “Tarladaki Hazine” dir.

- Deneysel işlemin sonucunda Dinleme-Anlama Başarı Testi (DABT) sontest olarak uygulanmıştır.

Tablo 4. Araştırma Boyunca Yapılan İşlemlerin Gösterimi

Gruplar	Öntest	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5.Hafta	Sontest
D (Deney)	Küçük Köpek Pepe (DABT)	Ara	Çeyrek Elma (5N1K)	Ara	Tarladaki Hazine (5N1K)	Ara	Küçük Köpek Pepe (DABT)
K (Kontrol)	Küçük Köpek Pepe (DABT)	Ara	Çeyrek Elma (5N1K)	Ara	Tarladaki Hazine (5N1K)	Ara	Küçük Köpek Pepe (DABT)

Tablo 4’te deney ve kontrol grubunda işlenen metinler ve sınavlar görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere her iki gruba da aynı metinler araştırmacı tarafından okunup aynı test ve klasik sorular uygulanmıştır. Kontrol grubuna metinler hiçbir değişiklik yapılmadan araştırmacı tarafından okunurken, deney grubuna metinler müzikal dinamiklerle (ritim kalıpları ve nüanslar) yeniden düzenlenmiş halde okunup ölçümlere bakılmıştır.










Müzikal Dinamikler ile Yeniden Düzenlenmiş Metinlerin İçeriği

Bu araştırmada anlatanın etkisinin artırılması amacıyla dinleme metinlerine müzikal dinamikler eklenmiştir. Bir konunun ya da hikâyenin aynı biçimde okunmasının ya da anlatılmasının, algıda süreklilik oluşturduğu düşünülerek mevcut dinleme metinlerinin alt kısımlarına nüans işaretleri ve ritmik kalıplar eklenerek yeniden yapılandırılmıştır. Bu eklemeler yapıldıktan sonra da metin, altındaki işaretlere uygun şekilde okunmuştur. Bu amaç göz önünde bulundurularak üç adet öyküleyici dinleme metni seçilmiştir ve metinlere müzikal ifadeler eklenmiştir. Bu müzikal ifadeler ritmik kalıplar ve nüanslardan oluşmaktadır. Melodik herhangi bir şey kullanılmayıp sadece ritim kalıpları ve nüanslar kullanılmıştır.

Metinler düzenlenirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- Öncelikle 3. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun öyküleyici metinler 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan seçilmiştir.
- Metinlerin daha önce öğrencilerin karşılaşmadıkları metinler olmasına dikkat edilmiştir.
- Metinler, paragraflar arası boşluklar bırakılarak yeniden yazılmış ve düzenlenmiştir.
- Boşluk bırakılan yerlere (hemen cümlelerin altına) nüanslar ve ritmik kalıplar yerleştirilmiştir.
- Nüanslar ve ritmik kalıplar öğrencilerin hatırlaması gereken yerlere yerleştirilip metin okunurken öğrencinin garipsemeyeceği şekilde yerleştirilmiştir.
- Düzenlenen metin Türkçe alan uzmanlarına dinletilerek noktalama işaretlerine uygun biçimde tekrar ele alınmıştır.
- Düzenlenen metin müzik öğretim elemanlarına dinletilerek uzman görüşü alınmıştır.
- Düzenlenen metin öğrencilere okunmadan önce provası yapılmıştır.

Şekil 1'de dinleme metinleri düzenlenirken kullanılan ritmik kalıplar ve nüans ifadeleri gösterilmiştir.

Van		Piano	<i>p</i>
Haydi		Forte	<i>f</i>
Karaman		Crescendo	
Gelibolu		Decrescendo	
Ankara		Puandorg	
Terazi			

Şekil 1. Müzikal Dinamiklerle Yeniden Yapılandırılmış Dinleme Metinlerinde Kullanılan Bazı Ritmik Kalıplar ve Nüanslar

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde SPSS 23. (IBM) paket program kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiklerin oluşturulmasında sayı, yüzde, ortalama, standart sapma gibi merkezi ve yaygınlık ölçütlerinden yararlanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu görsel (histogram) ve analitik (Shapiro Wilk testi) olarak değerlendirilmiştir. Bağımlı değişkenler arasındaki farkın saptanmasında Paired Sample t Testi (Bağımlı Örneklem İçin t Testi), bağımsız değişkenler arasındaki farkın tespitinde ise Independent Sample t Test (Bağımsız Örneklem İçin t Testi) kullanılmıştır. Bağımlı Örneklem İçin t Testi aynı gruba ait iki ortalamanın arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analizin bazı varsayımları bulunmaktadır. Aynı gruba ait iki ölçüm olmalıdır. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeği düzeyinde olmalı ve iki ölçüm arasındaki farklar normal dağılımalıdır (Field, 2009; Gravetter&Wallnau, 2007 Akt. Kilmen, 2015; 163). Bağımsız Örneklem için t Testi, kullanılmıştır. Bu analiz bazı varsayımlar altında gerçekleşir. Bunlardan biri, iki grubun birbirinden bağımsız olmasıdır. Veriler en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Örneklemelerin geldiği evrenlerin varyansları homojen olmalı ve normal

dağılım sergilemelidir (Büyüköztürk, 2004; Field, 2009; Weinberg&Abramowitz, 2002 Akt. Kilmen, 2015; 129).

Etik Kurallara Uygunluk

Bu bilimsel çalışma gerçekleştirilirken her aşamada araştırma ve yayın etiği kuralları dikkate alınmıştır. Araştırmaya ilişkin nicel verilerin elde edilmesinde katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllülük ilkesine bağlı kalınmıştır. Araştırmada yararlanılan kaynaklara bilimsel atıf kurallarına uygun olarak atıf yapılmış ve bu kaynaklar ilgili bölümde eksiksiz olarak verilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen bu bilimsel çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun (Protokol No: 2018/217) 21.11.2018 tarihli ve 2018/09 toplantısında değerlendirilerek çalışmanın etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir. İlgili belge Ek 2'de sunulmuştur.

BULGULAR

1- Müzikte kullanılan gürlük terimleri (nüanslar) dinleme metnine uyarlandığında, öğrencilerin dinlediğini anlamasını etkilemekte midir?

Metinlere yerleştirilen nüanslar sontestte öğrencilere soru olarak gelen sözcük ve cümlelere yerleştirilmiştir. Sontestte 2, 7, 8, 9 ve 10. soruların metin içerisindeki cevapları deney grubuna nüans ifadeleri ile okunmuştur. Ölçüm yapılırken "Bağımlı Örneklemeler için T Testi" kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi aynı gruba ait iki ortalamasının arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır.

Tablo 5. Deney Grubundaki Öğrenciler Üzerinde Kullanılan Nüans Değişkeninin Öntest-Sontest Ölçümü Karşılaştırılması

DENEY GRUBU									
Değişken	Öntest Puanları			Sontest Puanları			sd	t	p*
	N	X	S	N	X	S			
Nüans	40	3.00	1.06	40	3.17	1.15	39	-0.86	0.39

Deney grubu öğrencilerine uygulanan ölçekteki 2, 7, 8, 9 ve 10. sorular, dinleme metninde nüanslar ile ifade edilmiştir. Tablo 5’te bu soruların öntest ve sontest puanları açısından karşılaştırılmasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Fakat karşılaştırmada görüldüğü üzere ön test puanı 3,00’dan sontestte 3,17’ye küçüğe olsa bir artış göstermiştir. Nüans değişkeni üzerinde dinlediğini anlama üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 6. Deney Grubu Öğrencileri Tarafından Öntest ve Sontestte Bulunan Soruların Cevaplanma Oranı

DENEY GRUBU				
	ÖNTEST		SONTEST	
	N	%	N	%
1. Soru	23	57.5	26	65
2. Soru	37	92.5	37	92.5
3. Soru	27	67.5	28	70
4. Soru	25	62.5	29	72.5
5. Soru	26	65	27	67.5
6. Soru	18	45	29	72.5
7. Soru	8	20	16	40
8. Soru	21	52.5	15	37.5
9. Soru	30	75	32	80
10. Soru	24	60	27	67.5

Tablo 6’da deney grubu öğrencileri tarafından öntest ve sontest sorularının cevaplanma oranları görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda öntestte en sık doğru cevaplanan sorular sırasıyla 2. soru (% 92.5), 9. soru (% 75.0) ve 3. sorudur (% 67.5). Sontestte en sık doğru cevaplanan sorular sırasıyla 2. soru (% 92.5), ve 9. sorudur (% 80,0). Bu sonuca göre dinleme metinlerinde nüans kullanmak öğrencileri olumsuz etkilememektedir diyebiliriz. Dinleme metinlerinde 2, 7, 8, 9 ve 10. cevapları nüanslar ile ifade edilmiştir ve en çok cevaplanan sorular 2. ve 9. sorulardır.

Sonuç olarak dinleme metinleri içerisinde nüans ifadelerinin kullanımı bu araştırmada istatistiki olarak anlamlı değildir. Öğrencilerin dinlediğini anlamasına etkisi yoktur. Fakat en fazla cevaplanan sorular olan 2. ve 9. soruların cevapları nüanslar ile ifade edilmiştir. Bu da bize sözcüklerde ve cümlelerde kullanılan nüans ifadelerinin öğrencileri olumsuz etkilemediğini göstermektedir.

2- Ritmik karaktere sahip dinleme metinleri, öğrencilerin dinlediğini anlamasını etkilemekte midir?

Metinlere yerleştirilen ritmik kalıplar sınıfta öğrencilere soru olarak gelen sözcük ve cümlelere yerleştirilmiştir. Sınıfta 1, 3, 4, 5 ve 6. soruların metin içerisindeki cevapları deney grubuna ritmik kalıplar ile okunmuştur. Ölçüm yapılırken “Bağımlı Örneklem için T Testi” kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi aynı gruba ait iki ortalamanın arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır.

Tablo 7. Deney Grubundaki Öğrenciler Üzerinde Kullanılan Ritmik Yapıların Öntest-Sontest Ölçümü Karşılaştırılması

DENEY GRUBU									
Değişken	Öntest Puanları			Sontest Puanları			sd	t	p*
	N	X	S	N	X	S			
Ritmik Yapılar	40	2.97	1.25	40	3.47	1.21	39	-2.68	0.01

Deney grubu öğrencilerine uygulanan ölçekteki 1, 3, 4, 5 ve 6. sorular, dinleme metninde ritmik kalıplar ile ifade edilmiştir. Tablo 7’de ritmik kalıplar ile ifade edilen soruların öntest ve son test puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Bu karşılaştırılmaya göre dinleme metinlerinde ritmik kalıpların kullanılması istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymaktadır (p=0.01). Ritmik kalıplar öğrencilerin dinlediğini anlamasına olumlu katkılar sağlamıştır.

Tablo 8. Deney Grubundaki Öğrenciler Üzerinde Kullanılan Ritmik kalıpların ve Nüansların Öntest-Sontest Ölçümü Karşılaştırılması

Değişken	DENEY GRUBU								
	Öntest Puanları			Sontest Puanları			sd	t	p*
	N	X	S	N	X	S			
Ritmik Yapılar	40	2.97	1.25	40	3.47	1.21	39	-2.68	0.01
Nüans	40	3.00	1.06	40	3.17	1.15	39	-0.86	0.39

Tablo 8’de deney grubunun dinleme metinlerine uygulanan ritmik kalıplar ve nüansların öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ölçekteki 1, 3, 4, 5 ve 6. sorular, dinleme metninde ritmik kalıplarla; 2, 7, 8, 9 ve 10. sorular, dinleme metninde nüanslar ile ifade edilmiştir. Ritmik kalıplarla ifade edilen cevapların sorularında öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek saptanırken ($p=0.01$), nüanslarla ifade edilen cevapların sorularında sontest ve öntest puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Bu sonuç, dinlediğini anlamada ritmik kalıplar ile ifade edilen sözcük ve cümlelerin nüanslarla ifade edilen sözcük ve cümlelerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Nüanslarla ifade edilen sözcük ve cümleler araştırmada istatistiksel olarak anlamlı değildir fakat öğrenciyi de olumsuz etkilememektedir.

3- Dinleme metinlerine uyarlanan nüanslar ile ritmik kalıpların etkililiği arasında fark var mıdır?

Üçüncü soruda dinleme metinlerine nüanslar ve ritmik kalıpların uyarlanması normaline göre farkının olup olmadığı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu durumun açıklanması için deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının farkına bakılmıştır. Ölçüm yapılırken “Bağımlı Örneklem için T Testi” kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi aynı gruba ait iki ortalamasının arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Deney Grubu			Deney Grubu			sd	t	p*
	Öntest Puanları			Öntest Puanları					
	N	X	S	N	X	S			
Sontest- Öntest Puan Farkı	40	0.72	1.69	38	0.27	1.99	39	-2.70	0.01

Tablo 9’da deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırılmaya göre gruplar arasındaki puan farkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark kaydedilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları

Değişken	Deney Grubu			Kontrol Grubu			sd	t	p*
	N	X	S	N	X	S			
Öntest	40	5.92	1.91	38	5.65	1.69	39	0.65	0.51
Sontest	40	6.65	1.90	38	5.97	1.67	75	1.65	0.19

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları görülmektedir. Deney grubunun öntest puanı 5.92’den sontestte 6.65’e; kontrol grubunun öntest puanı 5.65’ten sontestte 5.97’e artmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında istatistikî bir anlam bulunmasa da deney grubu lehine bir artışın olduğu görülmektedir.

Ritmik kalıpların ve nüansların dinlediğini anlama özelliğine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puan artışlarına bakıldığında deney grubu lehine gözle görülür bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamında ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları nicel bir desenin kullanıldığı yaklaşımla incelenmiştir. Nüans ifadelerinin dinlediğini anlamaya etkisinin öntest ve sontest puanları açısından karşılaştırılmasında, anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Fakat ön test puanı 3.00'dan 3.17'ye küçüğe olsa bir artış göstermiştir. Nüans değişkeni üzerinde dinlediğini anlama üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. Ayrıca soruların cevaplanma sıklığı da istatistikî olarak analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre; deney grubunda öntestte en sık doğru cevaplanan sorular sırasıyla 2. soru (%92.5), 9. soru (%75.0) ve 3. sorudur (%67.5). Sontestte en sık doğru cevaplanan sorular sırasıyla 2. soru (%92.5), ve 9. sorudur (%80.0). Bu çalışmada nüanslar uygulanan metinler ile uygulanmamış metinler arasında çok fark çıkmamasına rağmen nüans lehine küçük bir artış olmuştur. Dinlemeyi etkin kılmak için bu çalışmada kullanıldığı gibi başka tekniklerin kullanıldığı birçok çalışma vardır. Bulut ve Karasakaloğlu'nun (2012) üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; görsel destekli dinleme metinlerinin, normalden daha etkili olduğu saptanmıştır. Yazkan'ın (2000) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, dramatizasyonun dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinleyicinin dikkatini toplaması için bunun gibi farklı yollar izlenebilir. Nüanslar müzik içerisinde icracıyı farklı şekillerde düşünmeye iterken, dinleyicinin de müzikten kopmamasını sağlar. Mann (1979) dinleme metinlerinin ses efektleri ve müzik ile dinletilmesinin 4. sınıf öğrencileri üzerinde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sis ve Başpınar Yörük (2017) yedinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada müzik ile dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme başarısına ve dinleme tutumuna katkı sağladığına ulaşmıştır. Araştırmamızda bu çalışmalardan farklı olarak müziğin ritim ve nüans öğelerini kullanarak dinlemeye olan etkisine bakılmıştır. Ritmik karakterle bezenmiş metinlerin dinlediğini anlamada ritmik karakter kullanılmamış metinlere göre daha anlamlı fark ortaya koymaktadır ($p=0,01$). Ritmik kalıplar öğrencilerin dinlediğini anlamasına olumlu katkılar sağlamıştır. Dinlediğini anlama

üzerine yapılan çalışmalarda buna benzer müzik efektleri kullanılarak etkili sonuçlar alınan çalışmalar vardır. Mann (1976) bir çalışmada kayıtlı öykülere müzik ve ses efektleri ekleyerek dördüncü sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Müzik ve ses efektleri eklenmiş olan versiyonun dinletildiği öğrenciler, hem dinleme hem de akılda kalıcılık üzerine daha yüksek puan almışlardır. Yine benzer bir çalışmada Aarnoutse vd. (1998) okuduğunu anlamada sorun yaşayan dokuz ve on bir yaşlarındaki öğrencilere “açıklama, sorgulama, özetleme ve tahmin etme” stratejilerinden oluşan metinler dinletmiş ve araştırmanın sonucunda belirlenen stratejilere uygun olarak dinleme eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının yanında okuduğunu anlama başarılarında da olumlu yönde artış gözlemlendiği belirtilmiştir. Yine bunun gibi görsel canlandırma, dramatizasyon gibi etkiler kullanarak dinlediğini anlama konusunda etkili çalışmalar yapılmıştır (Center, vd. 1999, Yazkan, 2000, Köklü, 2003, Koç, 2003, Bulut ve Karasakaloğlu, 2012). Bu sonuca göre, dinlediğini anlamada ritmik kalıplar ile ifade edilen sözcük ve cümlelerin etkili olduğu görülmektedir.

Dinleme metinlerine uyarlanan nüanslar ile ritmik kalıpların etkililiği arasında fark olup olmadığı sorusunun cevaplanabilmesi için deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre gruplar arasındaki puan farkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark kaydedilmemiştir ($p>0,05$). Fakat deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarına bakıldığında, deney grubunun öntest puanı 5.92’den sontestte 6.65’e; kontrol grubunun öntest puanı 5,65’ten sontestte 5.97’e artmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında istatistikî bir anlam bulunmasa da deney grubu lehine bir artışın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puan artışlarına bakıldığında deney grubu lehine bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sis, Başpınar ve Yörük (2017) çalışmalarında müzikli yaratıcı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme başarısını ve dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra Mann (1976) ses efektleri ve müziğin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar bize araştırmanın üzerinde çalışılıp geliştirilebileceğini göstermektedir. Dinlemenin eğitilmesi gereken bir alan olduğu ve dinlediğini anlamada öğrencilerin

dikkatinin farklı yollarla çekilebileceği çalışmalar mevcuttur (Yangın, 1998; Center vd., 1999; Yazkan, 2000; Köklü, 2003; Osada, 2006;Sevim ve Turhan, 2017,).

Dinleme eylemi, sosyal yaşantımızda ve eğitim hayatımızda sürekli kullandığımız ya da kullanmak zorunda kaldığımız bir durumdur. Bireylerden, bunun herhangi bir eğitimini almadan kendiliğinden kazanılması beklenmektedir. Fakat yapılan araştırmalar göstermektedir ki, dinleme eğitimi alınması gereken ve kazanılması gereken bir beceridir. Bunun yanı sıra dinlemenin önemli bir alan olduğu bu çalışmada vurgulanmaya çalışılmıştır.

Öneriler

Ailelere yönelik öneriler

- Aile bireyleri çocuklara dinlemenin önemi hakkında konuşmalar yapabilir.
- Ebeveynler dinleme davranışını geliştirmek için çocuklarına müzik eğitimi aldırabilirler.
- Ebeveynler evde sesli kitap okuma saatleri yapabilirler. Evde sırayla kitap okunarak kişiler arası dinleme gerçekleştirilebilir.
- Çocuklar dinlemenin önemi hakkında farkındalık kazandıktan sonra bu özelliğini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapabilirler (tekerlemeler, sayışmalar, taklitler vb.).

Öğretmenlere yönelik öneriler

- Öğretmenler aileleri dinleme konusunda bilinçlendirebilir.
- Öğretmenlerin öğrenciler için önemli bir model olduğu düşünülürse, öğretmenler sınıf içinde ve sınıf dışında sergiledikleri davranış ve tutumlarla öğrencilere dinleme konusunda örnek olabilirler.
- Sınıf ortamında öğrencinin dinlemesini isteyeceği ve onu dinlemeye teşvik edecek materyaller (çalgı aleti) bulundurulabilir.
- Öğretmenler (sınıf öğretmenleri) müzik derslerinde öğrencileri müzik alanına yönlendirerek, dinlemeye adım atmasını sağlayabilir.

- Okul yönetimi öğretmene materyal konusunda destek olabilir (teyp, CD çalar, DVD, bilgisayar).
- Dijital ortamlarda yer alan ve profesyonellerce seslendirilen seslikitap/storytel vb. uygulamalardan da yararlanılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Dinlediğini anlama konusunun müzik ile etkisinin arttırılabileceği çalışmalar araştırılabilir.
- Nüansların kullanıldığı metinler farklı düzenlemelerle yenilenebilir.
- Ritmik kalıpların olduğu dinleme çalışmaları geliştirilerek deney yapılabilir.
- Bu araştırma bazı değişkenler tekrar gözden geçirilerek farklı bir örneklem üzerinde uygulanabilir.


KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Van Den Bos, K.P., Brand-Gruwel, S. (1998). "Effects of Listening Comprehension Training on Listening and Reading". *The Journal of Special Education*, 32(2), 115-126.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Beken, S., Önal, E., Kemaloğlu, Y. (2014). Yenidoğanda İşitmenin Gelişimi ve İşitme Tarama Testleri. *Bozok Tıp Dergisi* 4(3), 57-62.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bulut, B., Karasakaloğlu, N. (2012). Görsel Destekli Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi. *NWSA-Education Sciences* 7(2), 722-733.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. XIV. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Center, Y., Freeman, L., Robertson, G., Outhred, L. (1999). The Effect of Visual Training on the Reading and Listening Comprehension of Low Listening Comprehenders in Year 2. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 241-256.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y., Özçakmak, H. (2014). Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 2(2), 90-99.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kardaş, M., N., Çetinkaya, V., Kaya, M. (2018). 2005-2017 Yılları Arasında Türkiye'de Türkçe Dinleme Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmaların Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi* (2)1, 21-32.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmaları için SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Ayrıntı Matbaası.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köyel, Y. (2017). *6-16 Yaş okul çağı kekeme çocuklarda kekemelik tedavisine ek olarak müzik eğitiminin ritim algısı ve tedavi sürecine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Mann, E., E. (1976). *The effect of music and sound effects on the listening comprehension of fourth grade students*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). United States: North Texas State University.
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review Of The Past Thirty Years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Sağlam, M. (2015). Bebeklik Dönemi Gelişiminde İşitme Algısı. İnönü Üniversitesi, *Sağlık Bilimleri Dergisi* 4(1), 26-31.
- Sevim, O., Turan, L. (2017). Drama Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: V. Baskı, Anı Yayıncılık.
- Sis, N., Başpınar, Yörük, N. (2017). "Müzikli Yaratıcı Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Başarı ve Tutumlarına Etkisi". *International Journal of Language Academy* (5) 7, 1-16.
- Trinkle, C. (2008). Listening Comprehension Leads to Reading Success. *School Library Media Activities Monthly* 24(6), 43-45.
- Ulubağ, S. (2013). Müzik Eğitiminin Çocuk Zekasına Olan Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21 (3), 1025-1034.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ORCID

Gökhan EM  <https://orcid.org/0000-0002-3260-0620>

Sadık YÖNDEM  <https://orcid.org/0000-0001-7838-6220>

SUMMARY

Purpose

The process starting from receiving the sound waves coming from a source to perceiving them in the centers in the brain is called hearing. Research shows that hearing begins in mother's womb in the 18th week and reaches a mature stage in the 30th week. This result shows us the importance of listening in the womb and the stimulating effect of music or sounds in our minds. Hearing is a physiological process. Listening, on the other hand, is a perception process. Research shows that developing basic language skills in listening and reading positively affects each other. In this study, it was investigated whether it led to a difference in listening comprehension to reinforce reading texts with rhythmic patterns and musical nuances. Nuances are important structures that save music from monotony and give a meaningful expression to music. It is thought that some dynamics of music (rhythm, nuance) will be effective in facilitating remembering in the human mind. In this study, by using only its rhythm and nuance elements, the effect of music on listening comprehension was investigated. In this study, it was aimed to make students understand what they listen to, to make it easier for them to remember and to keep their attention alive with the help of a listening text that was restructured with musical nuances and rhythmic patterns.

Method

In this study, "Matched Pairs Design", one of the semi-experimental patterns that does not include random selection, was used. In the research, "Listening Comprehension Achievement Test" (LCAT) was administered to experimental and control groups as a pretest. Then, "Listening Texts Reconstructed with Musical Dynamics " (LTRMD) were applied to the experimental group every other week to ensure students' readiness for the method developed by the researcher. While LTRMD were applied to the experimental group, the same reading texts were read aloud to the control group by the researcher on the same day without making any changes. Finally, LCAT, which was applied as a pretest to determine the differences between experimental and control groups, was applied as a posttest. The research was carried out with the participation of 78 3rd grade students studying in Atatürk Primary School affiliated to the Ministry of National Education in Gölbaşı district of Ankara province in the 2018-2019 academic year. As data collection tool, Listening Comprehension Achievement Test (LCAT) was used as a pre-test and post-test in the research. As a result of the experimental process, Listening Comprehension Achievement Test (LCAT) was applied as a posttest. In the research, musical dynamics were added to the listening texts in order to increase the effect of the narrator.

In generating descriptive statistics, central and prevalence criteria such as number, percentage, average and standard deviation were used. Paired Sample t Test (t Test for Dependent Samples) was used to determine the difference between dependent variables, and Independent Sample t Test (t Test for Independent Samples) was used to determine the difference between independent variables.

Results and Discussion

In comparing the effect of nuance expressions on listening comprehension in terms of pretest and posttest scores, no statistically significant difference was found ($p > 0.05$). However, the pretest score increased slightly from 3.00 to 3.17. No statistically significant difference was found in the effect of nuance variable on listening comprehension. In addition, the frequency of answering the questions was analyzed statistically. According to these results, in the experimental group, the questions that were answered the most correctly in the pretest were the 2nd question (92.5%), the 9th question (75.0%) and the 3rd question (67.5%). The questions with the highest correct responses in the posttest were the second question (92.5%) and the 9th question (80.0%), respectively. In this study, although there was not much difference between the texts to which nuances were applied and those not applied, there was a small increase in favor of the nuance. Listening texts embellished with rhythmic features create a more significant difference in listening comprehension in comparison to the text not reconstructed with rhythmic features. Rhythmic constructions made positive contributions to students' listening comprehension skill. In order to determine whether there was a difference between the nuances adapted to the listening texts and the effectiveness of rhythmic structures, the pretest and posttest scores of the experimental and control groups were compared. According to this comparison, no statistically significant difference was noted between the groups in terms of score differences ($p > 0.05$). However, when the pretest and posttest scores of the experimental and control groups were examined, the pretest score of the experimental group increased from 5.92 to 6.65 in the posttest, and the control group's pretest score increased from 5.65 to 5.97 in the posttest. Although there was no statistically significant difference between the experimental and control groups, it is seen that there was an increase in favor of the experimental group. When the increases in the pretest and posttest scores of the experimental and control groups were examined, it was concluded that there was an increase in favor of the experimental group. Listening is an activity that we constantly use or have to use in our social and educational lives. Individuals are expected to acquire this skill spontaneously without receiving any education. However, the researches conducted show that listening is a skill that requires education and acquisition.

Ek 1: Müzikal Dinamiklerle Yeniden Yapılandırılmış Dinleme Metni Örneği

①

KÜÇÜK KÖPEK PEPE

Küçük köpek Pepe, çok sevimliydi. Beyaz gövdesi, kahverengi kulakları ve gözleri vardı. Sık sık kulübesinden dışarı çıkıp çevresini tanımaya çalışırdı. Bazen havlayarak bir kelebeğin peşine takılır bazen de, çekirgeleri kovalardı.

Bir gün gökyüzünde, daha önce hiç görmediği kuşlar gördü. Bu kuşların bacakları, gagaları ve kanatları uzundu. Siyah beyaz tüyleri vardı. "Bunlar da nereden çıktı? Ne kadar çok kuş var gökyüzünde!" diye kendi kendine söylendi.

Pepe, "Hav hav hav! Héy! Buraya bakın, buraya bakın!" diye havladı.

Kuşlardan biri Pepe'yi duymuştu. Süzülerek Pepe'nin yanına geldi. Çitin üzerine kondu:

"Evet, küçük köpek, söyler misin sorun nedir? Niçin havlıyorsun?" diye sordu

Ek 2: Etik Kurul Onay Sayfası**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**


Gökhan EM
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Güzel Sanatlar Eğitimi A.B.D,
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Sayın **Gökhan EM**,


"İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediği Metni Anlamasında Müzikal Nüans ve Ritmik Yapıların Kullanımının Etkisi" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/217) kurulumuzun 21.11.2018 tarihli ve 2018/09 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur/bulunmamıştır. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)



Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

İki kategorili puanlama çok kategorili puanlamaya genelleştirilirse, yetenek düzeyi θ olan bireyin x kategorili puanlanan bir maddeden x puan alma olasılığı aşağıdaki gibi hesaplanır.