



International Journal of
Karamanoglu Mehmetbey
Educational Research

IJKER

Volume: 3 No:1 June 2021

Uluslararası Karamanoğlu
Mehmetbey
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2021

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

IJKER

Volume: 3 No: 1 June 2021

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

June, 2021

Cilt 3, Sayı 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

SAHİBİ (OWNER)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına
Prof. Dr. Namık AK (Rektör)

EDİTÖR (EDITOR)

Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL
KMÜ Eğitim Fakültesi
Dekan V.

EDİTÖR YARDIMCILARI (ASISTANT EDITORS)

Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU
Doç. Dr. Özlem SADİ

MİZANPAJ EDİTÖRLERİ (LANGUAGE EDITOR)

Dr. Caner KASAP
Arş. Gör. Gizem TABARU ÖRNEK
Arş. Gör. Seda KIYAK

DİL EDİTÖRLERİ (LAYOUT EDITORS)

Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL
Dr. Aziz TEKE

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

June, 2021

Volume 3, No 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the June and December months.

Publisher:

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir.

Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

Alan Editörleri (Relevant Field Editors)

Prof. Dr. Gizem SAYGILI
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK
Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK
Doç. Dr. Nihal YILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI

Bilim Kurulu (Scientific Board)

Prof. Dr. Celal DEMİR-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Derya YAYLI-Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Gizem SAYGILI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice GÜZEL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN-Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK-Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Münir OKTAY- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR-Alanya Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Enes GÖK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN
Doç. Dr. Hülya ERCAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Miray DAĞYAR-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR- Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Nihal YILDIZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem SADİ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TEMİZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAZICIOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Büşra BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gonca HARMAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN- Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin ZEYBEK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah METE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nadide YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU- Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN- Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Aziz TEKE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Deniz Gökçe ERBİL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Yakup ÖZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/CONTENTS	Sayfa/Page
İç Kapak / Inside cover	I
Jenerik Sayfası / Generics Page	II
İçindekiler / Contents	III
Makaleler / Articles:	
1. Türkiye ve Bazı Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ve Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi Comparative Analysis of the Teacher Training Programs in Turkey and Some Developed Countries	1-16
2. Öz Geçmiş Hazırlamaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Attitude Scale Towards for Preparing a Resume: A Study of Validity and Reliability	17-26
3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Ekran ve Kâğıttan Okuma Düzeylerinin Belirlenmesi Determining the Level of Screen and Paper Reading for Students with Learning Difficulties	27-34
4. Social Studies Teacher Candidates' Perceptions About Distance Education Experiences During the Covid-19 Pandemic Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisi Sırasında Uzaktan Eğitim Deneyimlerine İlişkin Algıları	35-43
5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi Determination of Primary School Teacher Candidates' Views on Inclusive Education	44-51
6. Öğretim Becerileri Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması Teaching Skills Scale: Scale Development Study	52-64



Araştırma Makalesi

Türkiye ve Bazı Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ve Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi

Comparative Analysis of the Teacher Training Programs in Turkey and Some Developed Countries

Research Article

Abdullah Kalkan*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2021
Cilt 3 Sayı 1
Sayfalar: 1-16
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 10.02.2021
Kabul : 28.04.2021

DOI: 10.47770/ukmead.878302

Özet

Bu araştırma, gelişmiş bazı ülkelerde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistem ve programlarının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programları değişik boyutları ile ele alınmıştır. Araştırma, bu ülkelerde öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar, öğretmenlik programlarına giriş koşulları, öğretmen yetiştirme kurumlarında öğretilen ders programlarının nitelikleri ve öğretmen adaylarının mesleğe atanma koşulları alt başlıklarından oluşmaktadır. Araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ülkelerin öğretmen yetiştirme programları yatay yaklaşım kullanılarak incelenmiş, ülkelerin sistem ve programları araştırma soruları kapsamında aralarında güçlü-zayıf yönler, benzer ve farklı yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırmalı program, öğretmen eğitimi, yükseköğretim programları

Abstract

This study aims to examine systems of teacher training and programs developed in some countries and in Turkey. Within this research, Finland, Estonia, Germany, England, Denmark, Belgium, Japan, and Turkey’s teacher training programs have searched with different dimensions. In these countries, the institutions responsible for teacher training were examined with subheadings; entrance requirements to teaching programs, qualifications taught in teacher training institutions and the conditions for appointment of teacher candidates to the profession. Data were obtained from qualitative researches by using document analysis method. The teacher training programs of the countries were examined using a horizontal approach, and within the scope of the research questions on the systems and programs of the countries, strengths and weaknesses, similar and different aspects were determined. According to the findings of the research, the entry requirements for teacher training programs differs from country to country.

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2021
Volume 3 No 1
Pages: 1-16
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 10.02.2021
Accepted : 28.04.2021
DOI: 10.47770/ukmead.878302

Comparative program, high education program, teacher training **Keywords**

¹Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi, abdullabkalkan74@gmail.com

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği insanlık tarihi boyunca, toplumsal kültürü gelecek kuşaklara aktaran ve bilgi ile öğrenenler arasında bir köprü görevi gören en saygın mesleklerden birisidir (MEB, 2017). Milattan Önce Mezopotamya’da, Mısır’da eğitimin sarayın ve tapınakların kontrolünde olduğu tarihi kalınlardan anlaşılmaktadır. Bununla birlikte eğitim sisteminin kurumsal bir kimlik kazanması Helenistik Döneme rastlamaktadır. Mezopotamya ve Mısır’da eğitimin alanında uzman eğitimciler tarafından verildiği görülmektedir. Aynı şekilde Yunan eğitim sisteminde erdemli ve seçkin bireyler yetiştirmeye yönelik bir eğitim anlayışı hâkimdi (Çam, 2016). Türk Toplumunda ise tarihte bilinen ilk teşkilatlı Türk Devleti olan Hunlarda göçebe yaşama uyum sağlamaya ve toplumsal kültürü yeni nesillere aktararak dinamik bir toplum oluşturmaya yönelik askeri, dini ve mesleki alanda eğitimler verilmekteydi. Göktürklerde de Hunlara benzer şekilde töre yolu ile eğitim verilmekteydi. Ancak Göktürklerin kendilerine özgü alfabe geliştirmeleri ve yazılı eserler bırakmaları Hunlardan bu yönde farklılaştığını göstermektedir. Uygurlarda ise yerleşik hayata geçilmesiyle eğitim kurumsallaşmasını sağlamıştır (Hali ve Rencüzoğulları, 2017). Büyük Selçuklu Devletinde bu kurumsallaşmanın Nizamiye Medreseleri ile zirveye çıktığı görülmektedir. Bu kurumsallaşma ve eğitsel örgütlenme daha da profesyonelleşerek günümüze kadar gelmiştir.

Eğitimin en önemli ögesi öğretmendir. Yapılan araştırmalar eğitimin en önemli ögesinin öğretmen olduğunu doğrulamaktadır. (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Milletlerin güçlenmesi ve belli değerleri elde edebilmesi ancak bilginin belli amaçlar kapsamında etkin olarak öğretilmesiyle sağlanabilir. Bu yüzden eğitim öğretim kavramları bütün toplumlar için hayati bir anlam taşımaktadır (MEB, 2017). Eğitim kurumunun ana amacı bireyin kendisini tanımasını ve bilmesini sağlamaktır (MEB, 2018). Öğretmen ise onun sınıfta günlük hayata uyum sağlamasına, istenilen öğrenme yaşantıları kazanmasına ve kendisini tanımasına kılavuzluk eden uzman bir sanatçı aynı zamanda bir bilim insanıdır (Oliva ve Gordon, 2018, s. 395; TDK, 2021). Öğretmenlik eğitimle ilişkili sosyal, pedagojik aynı zamanda bilimsel özelliklere sahip, alanında uzmanlık bilgi ve becerisini bütün eğitsel alanlarda kullanmayı gerektiren bir meslek dalı olarak tanımlanır (Gül, 2016). Bununla birlikte 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenlik mesleğini, Devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlamaktadır (1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmen öğrenme yaşantısında öğrenciye yol gösterir ve ona öğrenmeyi öğretir ve öğrenme-öğretme ortamında öğrenciyle sürekli etkileşim halindedir. Öğretmenin öğrenciyle etkileşimi, onun derse olan tutumu, mesleki anlamdaki alan bilgisi, genel kültürü ve deneyimi o öğretmenin niteliğinin bir göstergesidir (Aytaç ve Er, 2018).

Öğretmen eğitimin en önemli ögesi olması nedeniyle nitelikli öğretmen yetiştirme mücadelesi ülkelerin her zaman gündemlerini meşgul etmeye devam etmiştir (MEB, 2017). Nitelikli öğretmen belli başlı becerilere sahip olması gerekir (Karataş, 2020). Bu beceriler öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır (1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü öğretmenlik mesleğinin sahip olması gerekli olan nitelikleri genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak sınıflandırmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlik meslek yeterliklerini mesleki bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), mesleki beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), tutum ve değerler (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim) olmak üzere üç başlık altında toplamıştır (MEB, 2017). YÖK öğretmen yetiştirme programları lisans bazlı dersleri ise “alan eğitimi dersleri” (%45-50); “öğretmenlik meslek bilgisi dersleri” (%30-35) ve “genel kültür dersleri” (%15-20) olmak üzere üç grupta toplanmıştır (YÖK, 2020).

Türkiye’de eğitimin işlevlerini yerine getiremediği, ezberci yapısının olduğu, lisans eğitiminin nitelik ve işlevinin zayıf olduğu, değer eğitiminin eksik olduğu, eğitimin öz farkındalık kazandıramadığı, eğitim sisteminin istikrarsız olduğu, yerli bir eğitim sisteminin olmağı...vb. gibi sorunların olduğunu öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar ortaya koymuştur (Eğmir ve Çelik, 2021). Öğretmen yetiştirme niteliği ile ilgili sorunların yanında bir diğer önemli sorun öğretmenlik programlarından mezunu olmayan öğretmen adaylarıdır. Sever, Aktaş, Şahin ve Tunca(2015)’in yapmış olduğu bir araştırmaya göre öğretmenlik programı mezun olmayıp pedagojik formasyonla öğretmen olmak isteyen öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi, sınıf yönetimini, mesleki becerileri pratikte kullanamam, öğrenci motivasyonu ve deneyimsizlik gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini ifade etmiştir. Bu tür sorunlar öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra da devam etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen ülkelere bakıldığında ülkeler kendilerine özgü önemli öğretmen yetiştirme politikaları geliştirmişler ve öğretmen adaylarını çok yönlü yetiştirmeye özen göstermişlerdir. Bu ülkelerde öğretmen adayları birçok aşamadan geçmektedir. Öğretmenliğe başladıktan sonra da öğretmenler dönem dönem değerlendirmeye alınmakta ve asil öğretmenliğe geçene kadar ancak gözetmen eşliğinde mesleklerini yapmaları söz konusu olabilmektedir (Gül, 2016). Mentorluk desteği; kurumda daha deneyimli meslektaşların stajyer öğretmenlere sağladığı profesyonel destektir (Dolton, Marcenaro ve She, 2018). Mentorluk hizmeti alan aday öğretmenlerle hizmet veren mentorler bu süreçte deneyimlerini paylaşmaktadırlar. PİSA ve TIMSS sınavlarında yüksek performans gösteren ülkelerde mentorluk oldukça yaygın bir uygulamadır. Bu uygulamadaki amaç öğretmenlerin mesleğe uyumlarını kolaylaştırmaktır. Ülkemizde de aday öğretmenlere yönelik mentorluğa benzeyen bir uygulama vardır. Bu uygulama aday öğretmenler için rehber öğretmen görevlendirilmesidir. Ancak rehber öğretmen görevlendirmesinin işlevsel olarak uygulanabildiğini söylemek oldukça zordur (İlğan, 2021).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda birçok sorun vardır. Bu sorunların en bariz olanlardan birincisi programlara öğrenci seçilirken puan harici herhangi bir kriter olmamasıdır. İkincisi öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci alımındaki arz talep dengesizliğidir. 2018 verilerine göre Türkiye’de 93 eğitim fakültesinde lisans öğrencilerinin %9 (221 bin 530) eğitim fakültelerinde veya eğitim bilimleri enstitüsünde eğitim görmektedir. YÖK verilerine göre eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme programlarında yüksek lisans yapan öğrenci 39 bin 556, doktora yapan öğrenci sayısı ise 6 bin 907’dir

(<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9u-egitim-fakultesinde-41019363>). Atamalarda yüksek lisans ve doktora mezunlarına herhangi bir öncelik tanınmamaktadır. Oysa Finlandiya ve Estonya gibi ülkeler öğretmen seçiminde en az lisans üstü şartı aramaktadır (Aykaç, Kabaran, ve Bilgin, 2014; Aksarı, 1997; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Üçüncüsü ise öğretmen yetiştirme konusunda fakültelerden mezun olan öğretmen adaylarının istihdam sorunudur. YÖK 2020 verilerine göre KPSS “Eğitim Bilimleri Sınavına” başvuran öğrenci sayısı 471.506 olarak belirlenmişken (YÖK, 2021) 2020 yılında (Ocak ve Haziran ayı atamalarında) MEB öğretmen atama sayısı yaklaşık 40.000’dir (MEB, 2020a). Bu verilere göre mezun olan her on öğretmenden ancak birisi atanabilen öğretmendir. Bu durum başarılı ve nitelikli öğrencilerin üniversite sınavlarında öğretmenlik programlarından çok imkanları daha iyi olan başka programları tercih etmelerine neden olmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen ülkelere bakıldığında ülkelerin eğitim politikalarından sorumlu kurumlarca iki hususa önemle dikkat ettikleri görülmektedir. Bunlardan birincisi öğretmenlik programlarına kabul edilecek öğrenci sayısı ihtiyaca göre belirlenir ve önceden konulan genel kriterler dâhilinde öğrenci alınır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015; Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Bu ülkelerin birçoğunda ulusal sınavın yanında adayların öğretmenliğe yatkınlığına yönelik mülakat ve performans sınavları yapılmaktadır (OECD, 2019). Bu ülkeler daha öğretmenlik programlarına girişte ve öğretmen atamalarında oldukça planlı hareket ettikleri ve öğretmenlik programına girişte adayların ilgi istidat ve kabiliyetlere göre seçim yaptıkları görülmektedir. Örneğin öğretmenlik mesleği en popüler mesleklerden biri olan ve uluslararası sınavlarda başarısını tüm dünyaya kanıtlayan Finlandiya öğretmen ihtiyacına göre belirlenen kontenjan dahilinde programlara öğrenci alırken aday yazılı giriş sınavının yanında yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmalarının gözlemlenmesine yönelik bir işleme tabi tutulur. Öğretmenlik programında okumaya hak kazanan nitelikli öğrenciler mezun olduklarında da iş bulma sıkıntısı yaşamamaktadırlar (Ekinci ve Öter, 2010, s. 24). Aynı şekilde araştırma kapsamındaki diğer ülkelerde de öğretmenlik programlarına öğrenci seçerken kendilerine has benzer yöntemler izlemektedirler. Ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarında öncelik verdiği konular hemen hemen benzerdir. Diğer taraftan öğretmenlik uygulamaları bu ülkeler için olmazsa olmazdır. Çünkü öğretmen adayları sınıf yönetimi konusunda gerçek sınıflarda ilk elden deneyim kazanırlar (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015). Bu ülkelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik yapmış oldukları sistemli çalışmaların uluslararası PISA, TIMSS, PIRLS ...vb gibi sınavlarda meyvelerini verdiği görülmektedir. Bu bağlamda uluslararası sınavlarda sürekli üst sıralarda kendini gösteren gelişmiş ülkelerin öğretmenlik programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve ülkelerin öğretmen yetiştirme konusundaki güçlü yönlerinin tespiti edilmesi önemlidir. Bu yönüyle bu araştırmanın gelecekte geliştirilmesi planlanan öğretmen yetiştirme programlarına ışık tutacağı öngörülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada inceleme kapsamına alınan gelişmiş bu ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçleri ve modelleri ele alınmıştır.

Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Süre ve Öğretmen Yetiştirme Modelleri

Öğretmen yetiştirmede genellikle ardışık ve eşzamanlı olmak üzere iki model kullanılmaktadır. Eş zamanlı model; akademik derslerle eşzamanlı olarak, mesleğe yönelik dersler birlikte verilmektedir. Ardışık modelde ise, yükseköğretimi herhangi bir alanda tamamlayıp öğretmen olmak isteyenlerin öğretmenlik eğitim programlarına katılmalarıdır. Bu diğer alanlardan yüksek vasıflı profesyonel elemanlar mesleğe dâhil edilmesi şeklindedir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Araştırma kapsamında incelenen ülkelerdeki öğretmen adaylarının istihdamı için gerekli şartlar aşağıda ifade edildiği gibidir:

Finlandiya, Estonya, Almanya ve Danimarka okul öncesi öğretmenliği için üç yıllık bir eğitim yeterli görülürken İngiltere ve Türkiye lisans düzeyinde dört yıllık bir eğitimi atama için zorunlu kılmaktadır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Ancak Japonya tüm kademeler için iki yıllık ön lisans mezunları sadece verildikleri yerlerde geçerli olmak üzere geçici öğretmenlik sertifikasıyla öğretmenlik yapılabilmektedir (Gül, 2016). Araştırma kapsamında incelenen ülkelere Finlandiya, Estonya ve Almanya ilkök, ortaokul ve lise için lisansüstü şartı ararken İngiltere, Japonya ve Türkiye tüm kademeler için lisans (dört yıl) şartı aramaktadır. Belçika okulöncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenliği için lisans, lise öğretmenliği için yüksek lisans şartı aramaktadır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Bu araştırma kapsamında incelenen ülkelerin kademelerine göre uygulanan öğretmen yetiştirme modelleri aşağıdaki gibidir.

Okul öncesi: eğitim modelleri incelenen ülkelere Belçika, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Japonya, Türkiye eş zamanlı modeli uygularken İngiltere ardışık model uygulamaktadır.

İlkokul: Belçika, Danimarka, Finlandiya, Japonya, Türkiye eş zamanlı model uygularken İngiltere ve Almanya ardışık, Estonya eşzamanlı ve ardışık modelin her iki modeli de uygulamaktadır.

Ortaokul: Belçika, Danimarka, Finlandiya, Japonya, Türkiye eş zamanlı model uygularken İngiltere ve Almanya ve Estonya ardışık model uygulamaktadır.

Lise: Finlandiya ve Japonya eş zamanlı model uygularken İngiltere, Almanya, Estonya, Belçika, Danimarka ardışık; Belçika ve Türkiye eşzamanlı ve ardışık model uygulamaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Genel olarak öğretmen yetiştirme programları incelenen ülkelere ardışık modelle öğretmenlik sistemine girenlere çeşitli eğitim programları düzenlenmektedir. Bu programlar öğretmenlik eğitimi veren kurumlarda pedagojik formasyon, psikolojik disiplinler, öğretme sanatı, metodoloji ve öğretmenlik alan uygulaması alan derslerinden oluşmaktadır. Ayrıca, Belçika’da yetişkin eğitim merkezleri, Almanya’da öğretmen yetiştirme kurumlarında lisans ve lisansüstü alan mezunlarına yönelik programların yanında, Danimarka’da üniversite mezunlarına (Merit-Teacher programı dâhilinde 150 kredilik dersleri tamamlayanlara),

İngiltere’de ise okullarda çalışması için eski askerlere, matematik ve fizik mezunlarına yönelik programlar vardır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Günümüzde bilimdeki hızlı gelişmeler dünyada eğitim ve öğretime yeni anlamlar yüklemeyi zorunlu kılmış ve öğretmenin sorumluluğunu daha da arttırmıştır. Bu yüzden öğretmen adaylarının donanımlı ve çağın gereklerine uygun bir şekilde yetiştirilmesi zorunluluk haline gelmiştir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programları beklentilere cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Bu beklentiler 1996 yılına kadar toplumun gelişmişlik düzeyi ile ilgili olarak “her şeyi bilen öğretmen” aynı zamanda öğrencilerinin bulunduğu çevrenin gereksinimlerinden sağlık, psikoloji, beslenme, ekonomik, siyasi ve hukuki alanlardaki gereksinimlere cevap veren beklentilerdi. Bu yıla kadar öğretmen yetiştirme programlarındaki dersler ve nitelikleri de bu yöndeydi. 1997 yılından itibaren ise öğretmen yetiştirme modeli mesleği “öğretim teknisyenliği” olarak düzenlemeyi amaçlamaktadır. Öğretim teknisyenliği modelinin merkezinde yeniden yapılandırıcılık vardır (Üstüner, 2004). Çünkü öğretimle ilgili geçmiş dönemlerde yapılan “süreç-ürün” odaklı çalışmalar yerini öğretmen performansına dönük durum çalışmalarına bırakmıştır. Bu süreçte öğrencinin zekâ alanlarına, bireysel farklılıklarına, sosyal yönüne ağırlık veren performansa dayalı değerlendirmenin yer aldığı bir sistem benimsenmiştir (Oliva ve Gordon, 2018, s. 403). Dolayısıyla eğitim anlayışındaki bu yeni gelişmelerle paralel olarak öğretmen yetiştirme programlarının yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de Avrupa ülkeleri ile Türk öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırılmış bir çok çalışma vardır. Bunların büyük bir çoğunluğu tez ve makale çalışmalardan oluşmaktadır. Yapılan makale çalışmalarından bazıları ve konusu şöyledir: Aytaç ve Er (2018), “Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi” adlı çalışması Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneğine karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Gül (2016) “Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda’nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması” adlı çalışması ile ülkeler arası öğretmen yetiştirme ve seçme sistemleri karşılaştırılmıştır. Uygun, Ergen ve Öztürk (2011) “Türkiye, Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması”; Doktora tez çalışmaları ise, Kilimci (2006) “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması”, Yaman (2018) “Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da Öğretmen Yetiştirme (2000-2017)” Yıldız, (2013) “Finlandiya’nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye’nin durumu” gibi çalışmalardır. Bu çalışmalarda değişik ülkeler ile Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programları karşılaştırılmıştır.

Yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları bakımından incelenmesi ile ilgili alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile araştırma kapsamındaki ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları, öğretmenlik uygulamaları, staj ve öğretmenlik mesleğine atanmaya ile ilgili kapsamlı bir araştırma olması bakımından diğer çalışmalardan farklılık arz etmektedir. Ayrıca incelenen ülke sayısı ve ülkelerin seçimi açısından ölçüt kabul edilen kriterler (Tablo 1) bakımından diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Çalışmanın öğretmen yetiştirme ve geliştirme bakımından ilgili alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi “Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının özellikleri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırma, eğitim performansı bakımından gelişmiş olan Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya’nın Türkiye öğretmen yetiştirme sistem ve programlarının karşılaştırmalı olarak incelemeyi, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyarak Türk eğitim sistemini niteliksel olarak geliştiren öğretmen yetiştirme programlarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirilmeden sorumlu kurumlar hangileridir?
2. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme kurumlarına giriş koşulları nelerdir?
3. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının nitelikleri nelerdir?
4. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen adaylarının mesleğe atanma (istihdam) koşulları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma konusu itibarıyla ülkeler arasında bir karşılaştırma araştırması olup, araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerini kullanmak suretiyle algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir şekilde bütüncül olarak ortaya konulması amacıyla nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011, s. 24; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Doküman incelemesi ise araştırılması düşünülen olgu ve olaylar ile ilgili dokümana ulaşma, birincil kaynak olarak çeşitli dokümanı anlama, onların irdelenmesi ve analiz edilmesine dayalı bir araştırma yöntemi olup, araştırılan konu ile ilgili dokümanların bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesidir (Kıran, 2020; Özkan, 2019, s. 5; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Araştırmada yatay yaklaşım

kullanılarak incelenen ülkelerin sistem ve programları araştırma soruları kapsamında aralarındaki benzer ve farklı yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yatay yaklaşım; eğitim sisteminin tüm boyutlarıyla ele alınması, o döneme ait olan tüm değişkenler bir araya getirilerek farklılıkların saptanması çalışmasıdır (Kilimci, 2006). Bu yaklaşımda araştırılan ülkelerin eğitim sistemi ayrı ayrı incelenir benzerlik ve farklılıklar ortaya konur (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018).

Araştırmanın materyali

Araştırma verileri çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin tespitine yönelik öğretmen yetiştirme sorumluluğu ilgili kurumların dijital veya basılı kaynaklarından ve erişilebilen diğer kaynaklardan elde edilmiştir. Çalışmada bu ülkelerin seçilmesinde şu kriterler dikkate alınmıştır.

1. Araştırma kapsamında kişi başı GSMH dünya sıralamasında ilk 30 içinde olmaları,
2. TIMSS 2019 ve PISA 2019 sınavlarında ilk 15'in içinde olan OECD ülkeleri arasından seçilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan ülkelerle ilgili bazı bilgiler Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

2019 Verilerine Göre Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Kişi Başı GSMH'sı, PISA ve TIMSS Sıralamaları

Ülkeler	Kişi Başı GSMH (\$)	PISA (OECD) 2018 Performansı**			TIMSS2019 Genel Raporuna Göre Başarı Sıralaması*			
		Okuma	Matematik	Fen	Matematik Alanı		Fen Bilimleri Alanı	
					4.Sınıf	8. Sınıf	4.Sınıf	8. Sınıf
Finlandiya	48.780	3	11	1	19	14	6	6
Estonya	23.723	1	3	3	Katılmadı	Katılmadı	Katılmadı	Katılmadı
Almanya	46.445	15	15	11	25	Katılmadı	28	Katılmadı
İngiltere (Birleşik Krallık)	42.330	10	13	9	8	13	12	14
Danimarka	60.170	13	8	20	21	Katılmadı	22	Katılmadı
Belçika	46.420	17	10	15	17	Katılmadı	35	Katılmadı
Japonya	40.246	11	1	2	5	4	4	3
Türkiye	9.126	31	33	30	23	20	19	15

*TIMSS 2019 genel raporuna göre dördüncü sınıf kategorisinde 58, sekizinci sınıf 39 ülke katılım sağlamıştır.

** PISA 2018 OECD ülkelerinden 36 katılım sağlamıştır.

Kaynak: 1. MEB, 2020b, TIMSS 2019 Türkiye ön raporu; MEB, 2019. *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu; Dünya Bankası (WorldBank), 2019. Ülkelerin Ekonomik Raporları*

Tablo1'de görüldüğü gibi, Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'nin 2019 kişi başı GSMH'sı, 2018 PISA ve 2019 TIMSS raporları incelenmiştir. Elde edilen verilere göre araştırma kapsamına alınan ülkelerin kişi başı GSMH'sı ve uluslararası sınav başarıları Türkiye'den daha üst sıralarda oldukları görülmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verilerin analizinde "betimsel yaklaşım" kullanılmıştır. Betimsel yaklaşımda amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış şekliyle okuyucuya sunulmasıdır. Bu yaklaşımda veriler sistematik ve açık biçimde betimlendikten sonra açıklanıp yorumlandıktan sonra neden sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Veriler konu ile ilgili yayımlanmış kitap, makale, tez, Avrupa Komisyonu sonuç raporları, MEB, YOK, ÖSYM'nin veri kaynakları ve internet kaynaklarından elde edilmiştir. Konu ile ilgili olarak 1827 sayfa incelenmiş ve araştırmada Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları dikkate alınmıştır. Toplanan araştırma verileri betimsel bir yaklaşımla herhangi bir yorum yapılmadan doğrudan sunulması yoluyla LeCompte ve Goetz modeliyle iç güvenilirliği sağlanmıştır. LeCompte ve Goetz modelinde iç güvenilirlik dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin herhangi bir yorum yapılmadan okuyucuya sunulması ve yorumun daha sonraya bırakılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 275).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika Japonya ve Türkiye öğretmen yetiştirme sistem ve programları incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlara ilişkin bulgular

Öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Bu durum öğrenci seçimi ve istihdama da yansımaktadır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde genel olarak öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan kurumlar aynı zamanda öğretmen mesleğinin planlanmasından da sorumludurlar. Öğretmenlik mesleğinin planlanması ile ilgili olarak Estonya ileriye yönelik bir planlama yapılmazken öğretmenlik mesleğinin planlanmasından, İngiltere ve Japonya (merkezi ve yerel yönetimler birlikte planlar) hariç Finlandiya, Almanya, Danimarka, Belçika ve Türkiye’de merkezi yönetim sorumludur. Planlamadan kasıt, ileride ihtiyaç duyulacak öğretmen sayısı, öğretmen yetiştirilen kurumlara alınacak öğrenci sayısı, istihdam... gibi konulardır. Öğretmenlik mesleğinin şuan ve gelecekteki durumu ile ilgili karar vericiler Tablo2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Yetiştirmeden Sorumlu Kurumlar

Ülkeler	Sorumlu Kurum	Öğrenim Yeri
Finlandiya	: Eğitim Bakanlığı	Eğitim Fakülteleri
Estonya	: Eğitim Bakanlığı	Üniversiteler
Almanya	: Yönetimde yerel sistem hâkimdir	- Üniversitelerin Eğitim Bilimleri Programları, - Yüksek öğretmen okulları - Eğitim enstitüleri - Yüksek öğretmen okulları - Sanat eğitim okulları
İngiltere	: Milli Eğitim ve Beceriler Bakanlığı	Eğitim Fakülteleri
Danimarka	: Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı	- Üniversite Kolejleri - Üniversiteler
Belçika	: Eğitim Bakanlığı	- Üniversite kolejleri, - Üniversiteler, - Yetişkin Eğitim Merkezleri
Japonya	: Eğitim Bakanlığı	- Eğitim fakülteleri, - Devlet üniversiteleri, - Özel üniversiteler - Öğretmenlik sertifikası veren bakanlık tarafından onaylanmış fakülteler
Türkiye	: Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu	Eğitim Fakülteleri

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Finlandiya, Estonya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye öğretmen yetiştirmeden merkezi yönetimler sorumluyken, Almanya ve İngiltere’de (Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle) yerel yönetimler sorumludur. Bu ülkelerin bazılarında kendine özgü farklı uygulamalar da vardır. Örneğin; Belçika da Belçika Flaman bölgesi ve Belçika Fransız Toplumları olmak üzere iki tür öğretmen yetiştirme modeli vardır ama her iki bölgede de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar aynıdır. Bunlar Eğitim Bakanlığı, üniversite kolejleri, yetişkin eğitim merkezleridir.

2. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme kurumlarına giriş koşullarına ilişkin bulgular

Öğretmenlik programlarına öğrenci seçiminde iki tür yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi öğretmenlik programlarına kabul edilecek öğrenci sayısı ihtiyaca göre belirlenir. Bu yaklaşımla programlardan mezun olan öğretmen adayları genelde doğrudan işe alınırlar. Bu yüzden bu yaklaşımla programa öğrenci seçen ülkeler daha programa girişte öğrenci seçerken oldukça seçici davranırlar. Bu planlamayı ülkenin eğitimden sorumlu kurumları (Tablo 2) yapar. İkinci bir yaklaşım ise gelecekteki öğretmen ihtiyacı gözlemlenmeden önceden belirlenen genel kriterler dâhilinde öğrenci alınmasıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Yükseköğretim kurumlarına girmek için ülkeler arasında farklı uygulamalar olsa da OECD ülkelerinin hemen hemen yarısından fazlasında devlet üniversitelerine girmek için ulusal merkezi sınavlar yapılmaktadır. Ancak araştırma kapsamındaki Avrupa ülkelerinde özel yükseköğretim kurumları için sınav daha azdır (OECD, 2019). Bu ülkelerin neredeyse tamamında yükseköğretime giriş için olmazsa olmaz lise mezuniyet şartıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Araştırma kapsamında incelenen ülkelere ait öğretmenlik programlarına giriş koşulları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşulları

Ülkeler	Giriş Koşulları
Finlandiya	- Üniversite Sınavı - Yetenek Testi - Mülakat
Estonya	Üniversiteler kabul koşullarını kendileri belirler. Ayrıca öğrencilerin iletişim ve iş birliği gibi becerilerine bakılır. Genelde programlara mülakatla öğrenci kabul edilir.
Almanya	- ABİTUR Başarı (Lise bitirme sınavı) Sertifika
İngiltere	Genel Ortaöğretim (GCSE) + İleri Düzeyde Eğitim (GCE) Sertifikası+ Mülakat
Danimarka	Yükseköğretime geçiş sınavından başarı ve Üniversitelerin belirlediği derslerde teorik ve uygulama sınavından başarılı olmak
Belçika	Ortaöğretim diploması
Japonya	İki aşamalı bir sınav -Üniversiteye Giriş Sınavı (ulusal bazda) -Üniversiteler kendi giriş sınavını yapar
Türkiye	YKS (TYT ve AYT) sınavı vardır.

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları her ülkeye özgü olarak değişiklik göstermektedir. Finlandiya, Japonya, Türkiye gibi ülkeler yarışma sınavını tercih ederken diğer beş ülkeden Almanya "lise bitirme sınavı sertifikası (ABİTUR)", İngiltere Genel Ortaöğretim (GCSE) sertifika sınavı aramaktadır. Bununla birlikte Belçika, Almanya ve Türkiye hariç diğer beş ülke ya mülakat yapmakta veya giriş koşullarını tamamen üniversitelerin kendilerine bırakmaktadır.

3.Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının niteliklerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının nitelikleri ile ilgili olarak öğretmenlik programlarının kademelerine göre süreleri, programlarda öğretmen adaylarının almaları zorunlu olan dersler, ülkelerin öğretmenlik programlarındaki ortak konular, alternatif öğretmen yetiştirme programları ve niteliklerine yer verilmiştir. Ülkelere göre öğretmenlerin eğitim süreleri Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4.
Öğretmenlik Programlarının Kademelerine Göre Süresi

Ülkeler	Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitim Süresi (yıl)			
	Okulöncesi Öğretmeni	İlkokul Öğretmeni	Ortaokul Öğretmeni	Lise Öğretmeni
Finlandiya	3	5	5	5
Estonya	3	5	5	5
Almanya	3	6,5	6,5	6,5
İngiltere	4	4	4	4
Danimarka	3-5	4	4	6
Belçika	3	3	3	5
Japonya	2-4	4	4	4
Türkiye	4	4	4	4

Kaynak: Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Çelik ve Bozgeyikli, 2019

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adayları hizmet öncesinde görmüş oldukları eğitim süreleri görev alacakları öğretim kademelerine göre değişiklik göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik programlarının süreleri ülkelerin kullandıkları modellere göre farklılaşmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin öğretmenlik programlarının süreleri 3 ile 6,5 yıl arasında değişmektedir. Bazı ülkelerde eğitim süresinin fazla olmasının temel nedeni bazı ülkelerde öğretmen olma şartının en az yüksek lisans mezunu olmak şartı aranmasıdır.

Araştırma kapsamında incelenen sekiz ülkenin tamamında okulöncesi öğretmenleri için lisans mezunu olmak yeterlidir. İlkokul ile ortaokul öğretmenliği için İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'de lisans mezunu; Finlandiya, Estonya ve Almanya asgari yüksek lisans mezunu şartı vardır. Aynı şekilde lise öğretmenliği için İngiltere, Japonya ve Türkiye lisans mezunu şartı aranırken diğer beş ülke yüksek lisans şartı aranmaktadır. Lisan süreleri ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte üç ila dört yıl arasında değişmektedir. Aynı şekilde lisansüstü süreleri (lisans dahil) ise beş ile altı buçuk yıl arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik programlarında alması gereken ders kredileri Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5.*Öğretmenlik Programlarında Alınması Zorunlu Ders Kredileri*

Ülkeler	Öğrenim Boyunca Kredi	Zorunlu Öğretmenlik Uygulaması (Gün)	Kurum Deneyimi Kredi
Finlandiya	300	60	Lisans ve Yüksek Lisans 25 Kredi
Estonya	300	60	Yüksek Lisans 15 Kredi
Almanya	---	282	Yüksek Lisans 24 Kredi
İngiltere	360	120	Lisans 20 Kredi
Danimarka	180	100	Lisans 30 Kredi
Belçika	180	120	Lisans 40-45 Kredi
Japonya	124-159	20	Lisans 45 kredi
Türkiye	140-150	30	Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 olmak üzere iki dönemdir. Lisans 21 Kredi

Kaynak: Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015; Çelik ve Bozgeyikli, 2019; YÖK, 2018

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere öğretmenlik programları yüksek lisansa dayalı olan ülkelerde ders kredileri lisansa dayalı program uygulayan ülkelere göre çok daha fazladır. Ancak zorunlu öğretmenlik uygulaması veya kurum deneyimi konularında bu durum farklılık göstermektedir. Ders kredileri bakımından en çok olan ülkeler İngiltere, Finlandiya ve Estonya iken en düşük ülkeler Japonya ve Türkiye'dir. Zorunlu öğretmenlik uygulaması olarak en çok Almanya'da iken en az öğretmenlik uygulaması Japonya'dadır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerdeki öğretmenlik programlarının ortak dersleri Tablo 6'da verildiği gibidir.

Tablo 6.*Ülkelerin Öğretmenlik Programlarındaki Ortak Dersler*

	Finlandiya	Estonya	Almanya	İngiltere	Danimarka	Belçika	Japonya	Türkiye
Konu Alan Eğitimi	60 Kredi	60 Kredi	%59	%38	140 kredi	120 saat	%55-60	%45-50
Pedagojik Formasyon	%8 (25 kredi)	60 Kredi	%31	%50	30 kredi	180 saat	%32-40	%30-35
Genel Kültür	-	15 Kredi	%10	%12	60 kredi	-	%4	%15

Kaynak: Aykaç, Kabaran, ve Bilgin, 2014; Aytaç ve Er, 2018; YÖK, 2018

Tablo 6'da görüldüğü gibi ülkelerin öğretmen yetiştirmede ağırlık verdikleri dersler ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Finlandiya'da konu alanı ile pedagojik uygulamalara, Estonya'da öğretmenlik uygulamalarına, Almanya'da konu alanı eğitimine, İngiltere konu alanı ile öğretmenlik uygulamalarına, Danimarka'da konu alanı eğitimine, Belçika'da öğretmenlik uygulamaları ile konu alanı eğitimine, Japonya'da konu alanı ile öğretmenlik uygulamaları eğitimine ve Türkiye'de ise genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve uygulama eğitimine ağırlık verilmektedir. Diğer taraftan değişik ülkelerde öğretmenlik programı mezunu olmayıp ancak farklı programlardan mezun olan öğretmen adaylarına yönelik alternatif programlar da mevcuttur.

Öğretmen yetiştirme programları haricinde ilk ve ortaöğretimde öğretmen seçiminde birçok ülkede alternatif yollar vardır. Bunlar diğer yükseköğretim alanlarından mezun olan ve mesleki deneyime sahip olanlara, kısa ve profesyonel odaklı programlar aracılığıyla bir öğretmenlik yeterliliği kazanmaya yöneliktir. Bu alternatif programlar amaçları genellikle öğretmen eğitimine erişimi kolaylaştırmaktır. Belçika'nın Flaman Toplulukları, Danimarka, Almanya ve Türkiye'de bu alternatif bulunmaktadır. Genellikle bu programlar öğretmen eğitim kurumları tarafından sağlanır. Programların içeriği ise genelde pedagojik disiplinler, psikolojik disiplinler, metodoloji, didaktik ve pratik eğitimden oluşur (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Öğretmen yetiştirmede alternatif programlar Tablo 7'de verildiği gibidir.

Tablo 7.*Öğretmen Yetiştirme ve Alternatif İlk ve Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Programları*

Ülkeler	Temel Öğretmen Yetiştirme Programları	Kısa ve Profesyonel Odaklı Programlar	İşe dayalı eğitim programları
Finlandiya	X		
Estonya	X		
Almanya	X	X	
İngiltere	X		X
Danimarka	X	X	
Belçika	X	X	
Japonya	X		
Türkiye	X	X	

Kaynak: (Commission/EACEA/Eurydice, 2018)

Tablo 7'den de anlaşılacağı üzere öğretmen yetiştirme eğitimi araştırma kapsamında incelenen ülkelerde tek bir kaynaktan değil alternatif kaynaklardan da öğretmen yetiştirme programları mevcuttur. Bu programlar temel, kısa, profesyonel odaklı programlar ve işe dayalı eğitim programlarından oluşur. Öğretmenlik programı mezunu olmayan diğer program mezunlarına

İngiltere’de işe dayalı eğitim programı uygulanırken Almanya, Danimarka, Belçika ve Türkiye’de kısa ve profesyonel odaklı programlar uygulanmaktadır. Türkiye’de bu program geçmiş yıllarda başka alan mezunlarına uygulanmışsa da şuan hali hazırda da sadece Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına uygulanmaktadır.

Almanya’da, temel öğretmen eğitim kurumları öğretmen eğitimi programlarının başlangıç ikinci bölümüne başka alanlardan mezun olanlara doğrudan başvuru fırsatı sunmaktadır. İngiltere’de işe dayalı öğretmen eğitimi programlarını temel başlangıç öğretmen eğitimi, stajyerlerin okulda çalışmasına izin veren ve öğretmenlik yeterliliği hakkı veren bireysel bir eğitim programıdır. Belçika (Flaman Topluluğu’nda), yetişkin eğitim kurumları tarafından okullarda öğretilen konularla ilgili lisans veya yüksek lisans derecesine sahip olanlara bir stajyer öğretmen programı imkânı sunulmaktadır. Danimarka’da ise alternatif öğretmen yetiştirme programlarından Merit-Teacher programı (150 AKTS) üniversite ve yüksekokul mezunları veya öğretim dışında bilgi ve deneyim kazanmış kişiler için tasarlanmıştır. Bu programın tamamlanmasından sonra, 'liyakatli öğretmen' olarak akredite edilir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

4.Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen adaylarının mesleğe atanma (istihdam) koşulları nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenliğe giriş, istihdam sağlayan kurumlar ve aday öğretmen staj süreci ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının istihdam koşulları ve mesleğe atanma Tablo 8’de verildiği gibidir.

Tablo 8.

İstihdam Koşulları, Mesleğe Atanma ve Staj Süreci

Ülkeler	Öğretmenliğe Giriş (Atanma)	İstihdam Sağlayan Kurum (Resmi)	Aday Öğretmen Staj Süreci
Finlandiya	- En az yüksek lisans mezunu olmak - Staj eğitiminde başarı - Öğretmenlik becerisi	Eyalet ve yerel yönetimler	Süreye yerel yönetimler karar verir en az 12 ay. Mentorluk ve staj tavsiye edilir
Estonya	- En az yüksek lisan mezunu olmak - Mülakat	Yerel yönetimler	Mentorluk ve staj tavsiye edilir Stajyerlik süresi 12 ay
Almanya	En az lisans mezunu olmak - Birinci devlet sınavında başarı (yazılı-sözlü) - 18-24 ay stajyerlik - İkinci devlet sınavı	Eyalet ve yerel yönetimler	İkinci devlet sınavı (1. devlet sınavından sonra iki yıl) Mentorluk ve staj zorunlu 12-24 ay
İngiltere	En az lisans mezunu olmak, Mülakat ve performans	Yerel makamlar ve okul yönetimi	Lisans sonrası sertifika (PGCE) Mentorluk ve staj zorunlu 12-24 ay
Danimarka	En az lisans mezunu olmak ve mülakat	Yerel yönetimler	Yerel yönetimler veya okul karar verir Mentorluk vestaj için üst düzey yönetmelik yoktur
Belçika	En az lisans mezunu olmak	Eğitim Bakanlığı	Yerel yönetimler veya okul karar verir 3 yıla kadar olabilir Mentorluk Fransız Toplumu Bölgesin’de zorunlu diğer bölgelerde üst düzey yönetmelik yoktur.
Japonya	- En az lisans mezunu olmak - Bölge atama sınavında başarı - Sözlü sınavda başarı Öğretmenlik sertifikası	Eğitim Bakanlığı	Öğretmenliğe atanan herkes hizmet içi eğitime tabi tutulur Staj zorunlu ve en az 6 ay
Türkiye	En az lisans mezunu olmak KPSS ve mülakatta başarı	Millî Eğitim Bakanlığı	12- 24 ay (temel, hazırlayıcı ve staj devrelerinin her birinde başarı aranır) Danışman öğretmenlik uygulaması

Kaynak: Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Aksarı, 1997; Commission/EACEA/Eurydice, 2018.

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme programları alanlara göre ve öğretmenlik programlarının düzeyine göre değişiklik gösterebilmektedir. Almanya, Estonya, Finlandiya ortaöğretimde görev almak isteyen öğretmen adayları yüksek lisans mezunu olmak zorunda iken, Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Danimarka, İngiltere, Japonya ve Türkiye’de lisans mezunu olmak yeterlidir. Diğer taraftan öğretmenlik mesleğine giriş şartları ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte genel olarak Belçika hariç diğer yedi ülkede mülakat veya performans sınavı yapılmaktadır. Bununla birlikte Japonya ve Türkiye gibi ülkelerde öğretmen adayları merkezi yapılan yarışma sınavında ve mülakatta yeterli puan olma zorunluluğu vardır.

Birçok Avrupa eğitim sisteminde, öğretmenlerin istihdamından okullar veya yerel yetkililer sorumludur. Bu yaklaşım bir açık işe alım sistemidir. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerinde öğretmenliğe ilk atamada tam nitelikli öğretmenlerin istihdamında açık işe alım, yarışma sınavı ve aday listeleri olmak üzere üç türlü işe alım gerçekleştirilir. Açık işe alımda boş kadrolar ilan edilir, başvurular alınır ve en iyi adayın seçilmesi yerel yönetimler tarafından yapılır. Bazen da yerel yönetimlerle iş birliği içinde okullar tarafından yürütülür. Yarışma sınavıyla işe alımda, kamu kurumları tarafından bölgesel veya yerel düzeylerde yapılır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018).Aday listeleri sistemiyle öğretmen istihdamını sağlayan Almanya’da, hazırlık hizmetinin

ardından öğretmen adayları mesleki bir sınav olan “birinci devlet” sınavını geçmek zorundadırlar. Staj dönemini başarıyla tamamlayan öğretmenler sürekli istihdam (devlet memurluğu) için nitelikli öğretmenliğe başvurabilirler. Öğretmen adaylarının tam nitelikli olabilmesi için ikinci devlet sınavı olan bu sınavı geçmek zorundadır. Bu sınav genellikle teorik ve pratik bölümleri içeren öğretmen adayının işi yapabilme becerilerini değerlendirmeyi amaçlar (Aykaç ve diğerleri, 2014; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). “İkinci devlet sınavından” başarılı olanlardan başvuruları uygun görülüp gerekli şartlar taşıyanlar merkezi olarak “Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı” tarafından sürekli kadrolu olmak kaydıyla devlet memurluğuna atanır (Aytaç ve Er, 2018; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). İngiltere’de akademik yeterliklerine ek olarak, öğretmenler “nitelikli öğretmen statüsünü” (QTS) profesyonel akreditasyonunu almak zorundadır. Akreditasyon belli standartlara göre değerlendirmeye dayanmaktadır (Aykaç ve diğerleri, 2014; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Belçika’da ise, devlete bağlı okullarında ve özel okullarda açık işe alımlarda aday listeleri kullanılır (Aytaç ve Er, 2018). Japonya ve Türkiye’de araştırma kapsamında incelenen ülkeler arasında rekabete dayalı bir yarışma sınavı vardır. Yarışma sınavı yapılan Türkiye’de Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) üç aşamalıdır. Öğretmen adayları uygulanan genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimlerinden oluşan sınava girmek ve yeterli puanı almak zorundadırlar. Japonya ve Türkiye’de ayrıca öğretmen adaylarına mülakat yapılmaktadır.

Öğretmen adayları öğretmen olabilmek için Finlandiya, Estonya, İngiltere, Danimarka ve Belçika’da doğrudan ya yerel yönetimlere veya okullara başvurularını yaparken; Almanya, Türkiye ve Japonya Eğitim Bakanlıklarına (merkezi) başvurmak zorundadırlar. Tam nitelikli öğretmenlerin istihdamı üst düzey eğitim yetkilileri, yerel yönetimler veya okullar tarafından gerçekleştirilir. İstihdam sorumluluğu aynı zamanda farklı idari seviyeler arasında da paylaşılabilir. Tam nitelikli öğretmenler ya Türkiye gibi bir rekabet sınavı ya da Almanya gibi aday listeleri aracılığıyla işe alınmaktadır. Yerel yönetimler Danimarka’da (ilk ve orta öğretim), tam nitelikli öğretmenlerin tek işverenidir. Finlandiya’da öğretmenlerin yasal işvereni genel olarak belediyedir. Bu ülkede eğitim sağlayıcısı belirli okullarda belirli pozisyonları tanıtır ve öğretmen adayları okulda görevlendirilmek üzere açık pozisyona iş için eğitimden sorumlu kuruma doğrudan başvuruda bulunur. Belçika’da, aday öğretmenler aday listesinden seçilerek eğitimden sorumlu yetkililer tarafından devlet okullarına atanır. Bununla birlikte öğretmen adayları Finlandiya, Estonya, Danimarka istihdam yerel yönetimlerce yapılırken, Belçika (Fransızca ve Almanca konuşan Topluluklar), İngiltere’de, öğretmenlerin istihdam edilmesi, okul kategorilerine bağlı olarak değişebilmektedir. Almanya ve Türkiye’de ise öğretmenler Milli Eğitim Bakanlıkları tarafından istihdam edilmektedir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Devlet okullarında istihdam edilen öğretmenler, bütün Avrupa ülkelerinde kamu çalışanı kabul edilir. Ancak bu durum sözleşme mevzuatları ve istihdam koşullar bakımından ülkeden ülkeye farklılık gösterebilir. Genel olarak, öğretmenlerin istihdam statüsü iki kategoride incelenebilir. Bunlar genel istihdam yasalarına tabi sözleşmeli olarak çalışanlar veya kamu sektöründeki hükümleri düzenleyen özel istihdam mevzuatına tabi sözleşmeli çalışanlardır. Ayrıca, özel kamu istihdam mevzuatına tabi memur statüsünde veya memur statüsünde olmayanlar da vardır. Eğitim sisteminde tam nitelikli öğretmenler genellikle ya memur ya da kamu çalışanı statüsünde istihdam edilir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Kamu sektöründe çalışan öğretmenlerin istihdamı üç şekilde gerçekleştirilir. Bunlar sözleşmeli, memur ve kariyer memurluktur. Belçika hem memur hem de kariyer memurluğun olduğu nadir ülkeden birisidir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015). Finlandiya, Almanya, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen adayları devlet memuru statüsünde (Türkiye’de son zamanlarda öğretmenler sözleşmeli atanır belli süre sonra uygun görülenler kadroya geçirilir) atanırken, Almanya’da genel olarak öğretmenler memur statüsünde atanır. Ancak üç eyalette devlet memuru olmayan kamu çalışanları olarak istihdam edilirler. Araştırma kapsamındaki diğer ülkelerde ise öğretmenler sözleşmeli olarak göreve başlatılır (Aykaç ve diğerleri, 2014; Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Öğretmen adaylarının göreve başlaması aşamasından sonra birçok ülkede stajyer öğretmenler için yapılandırılmış bir destek çalışmasına yer verilir. Bu destek çalışması deneyimli öğretmenler tarafından göreve başlamayan stajyer öğretmenlerin biçimlendirici ve destekleyici mahiyette rehberlik çalışmalarından oluşur (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Almanya, İngiltere, Japonya ve Türkiye’de aday öğretmenler staj yapmak zorundadır. Bu süre En az Japonya’da (6 ay) en fazla Almanya’dadır (24). Diğer ülkelerde ise herhangi bir mevzu hükümler olmadığından staj programı ve süreleri yerel yönetimlerin veya okulların tercihinin bırakılmıştır. Aday öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek amacıyla stajları süresince mentorluk desteği deneyimli öğretmenlerce verilir. Mentorluk sistemi Finlandiya ve Estonya’da zorunlu olmamakla birlikte tavsiye edilen bir uygulamayken, Almanya, İngiltere, Danimarka ve Belçika’da zorunluymken Türkiye’de buna benzer bir sistem olan danışman öğretmenlik sistemi mevcuttur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Finlandiya, Estonya, İngiltere, Belçika, Japonya ve Türkiye öğretmen yetiştirmeden merkezi yönetimler sorumluyken, Almanya ve Danimarka’da yerel yönetimler sorumlu kurumlardır. Bu ülkelerin bazılarında kendine özgü farklı uygulamalar da vardır. Öğretmen yetiştirme kurumlarında ülkeden ülkeye çeşitlilik gösterirken genel anlamda tüm ülkelerde öğretmen yetiştirme kurumlarının ortak noktası üniversiteler ve eğitim fakülteleridir. Türkiye’de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı’nın iş birliğiyle Yüksek Öğretim Kurumudur.

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları bakımından her ülkenin kendine özgü uygulamaları vardır. Bu ülkelerde öğretmenlik programlarına ilişkin öğrenci seçiminde iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenlik programlarına kabul edilecek öğrenci sayısı ki bu ileri bir planlamayla ihtiyaca göre belirlenir ve programlardan mezun olan öğretmen adayları çoğunlukla doğrudan istihdam edilir. İkinci bir yaklaşım ise gelecekteki öğretmen

ihtiyacı gözetilmeden önceden belirlenen genel kriterler doğrultusunda öğrenci alınmasıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Öğretmenlik programlarına girmek için ülkeler arasında farklı uygulamalar olsa da OECD ülkelerinin birçoğunda devlet üniversitelerine öğrenci almak için ulusal merkezi sınavlar yapılmaktadır (OECD, 2019). Finlandiya, Japonya, Türkiye gibi ülkeler yarışma sınavını tercih ederken diğer beş ülkeden Almanya “lise bitirme sınavı sertifikası (ABİTUR)”, İngiltere Genel Ortaöğretim (GCSE) sertifika sınavı aramaktadır. Bununla birlikte Japonya ve Danimarka’da öğretmenlik programları için hem merkezi giriş sınavı hem de üniversitelerin kendi yapmış oldukları teorik veya uygulamalı sınavlar vardır. Estonya’da üniversiteler kendi koşullarını kendileri belirlerken, Belçika’da ortaöğretimi başarılı bir şekilde bitirmek öğretmenlik programına giriş için yeterli görülmektedir. Bu ülkelerin tamamında öğretmenlik eğitim programlarına giriş için lise mezuniyeti olmazsa olmazdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Nihayetinde öğretmenlik programlarına girişte, Belçika, Almanya ve Türkiye hariç diğer beş ülkede ya mülakat yapılmakta ya da giriş koşulları tamamen üniversitelerin kendilerine bırakılmaktadır. Bu programlar Finlandiya, Estonya ve Almanya yüksek lisansa dayalıyken diğer ülke programları lisansa dayanmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının birbirinden farklı olmasından da anlaşılacağı üzere her ülke kendi öğretmen yetiştirme sistemini ve koşullarını kendisi belirlemektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci kabul koşullarının ülkeden ülkeye farklılıklar göstermesinin altında birçok faktör yer alabilir. Örneğin bir ülke için ekonomik, politik, kültürel faktörler ön planda yer alırken başka bir ülke için yalnızca nitelikli insan yetiştirme politikasını güdebilir. Bu politikalar istikrarlı ve verimli bir şekilde uygulandığında ancak güçlü bir eğitim sistemi ortaya çıkar. Bununla birlikte öğretmenlik programına henüz başında bazı ülkelerdeki güçlü bir yönlendirmenin yanında giriş sınavları ve performansa dayalı mülakatlar yapılması kabiliyetli ve başarılı öğrencilerin seçimini beraberinde getirebilmektedir.

Öğretmenlik programlarına girebilmek için Almanya ve Finlandiya’da merkezi sınav, yetenek testi ve mülakat yapılmaktadır. Danimarka ve Estonya’da üniversitelerin öğretmenliğe uygun adayların seçmek için giriş sınavı, iletişimin ve iş birliğini ölçen mülakatlar yapılmaktadır. Japonya’da merkezi sınavın yanında adayların öğretmenliğe uygunluğuna yönelik üniversiteler kendi giriş sınavlarını yapılmaktadır. Ayrıca bu ülkelerde ileriye yönelik ciddi anlamda öğretmen yetiştirme planlaması yapılmaktadır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Aynı zamanda ihtiyaca göre öğretmen adayları programa seçilerek alındıkları için adaylar daha programa girmeden elemine edilirler ki bu durum nitelikli ve yetenekli öğrencilerin programa seçilmesini sağlayabilmektedir. Öğretmenlik programlarının Finlandiya, Estonya ve Almanya gibi ülkelerde asgari yüksek lisansa dayalı olması da öğretmenlerin niteliklerini artırabilmektedir (Aykaç, Kabaran, ve Bilgin, 2014). Öğretmenin niteliğinin yüksek olması öğrenci başarısına doğrudan veya dolaylı bir şekilde etki edebilmektedir. Araştırma kapsamındaki lisansüstü öğrenim şartı olan ülkelerin PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda sıralamalarda üst sıralarda yer alması bu tezleri doğrular niteliktedir. Türkiye’de ise hem öğretmenlik programlarına öğrenci seçiminde hem de öğretmen adaylarına lisansüstü programlar uygulanması bakımından böyle bir hassasiyetin olmadığı söylenebilir. Çünkü Türkiye’nin uluslararası sınavlardaki başarıları bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. 2019 PISA Raporuna göre okuma performansında Estonya ve Finlandiya ilk üç sırada yer alırken Türkiye bu ülkeler arasında 31. olmuştur. Matematik performansında Japonya ve Estonya ilk üç içerisinde yer alırken Türkiye’nin sıralaması 33’tür. Fen performansında Estonya, Finlandiya ve Japonya ilk üç sırayı paylaşırken Türkiye ise 30. sırada kendisine yer bulabilmiştir (MEB, 2019).

Almanya’da yöneltme ilkokul sonrasında başlamakta ve bunun yanında ortaöğretimi bitirme sınavı yapılmaktadır. Finlandiya’da genel ya da mesleki ortaöğretim kurumlarını bitirip üniversite giriş sınavından başarılı olan bir öğrenci, öğretmen eğitimi veren bir programa kabul edilebilmesi için (başvurduğu üniversiteden üniversiteye göre içerikleri değişmekle birlikte) yazılı sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmalarına tabi tutulmaktadır. Öğretmen adayları bu sınavlardan aldıkları puanların ortalamalarına göre öğretmen yetiştiren fakülterlere kabul edilir. Bu uygulamanın amacı başlangıçta motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencileri programa kabul ederek öğretmen eğitimin kalitesini sürekli yüksek tutmayı başarmaktır. Finlandiya’da öğretmenlik statüsü yüksek olan bir meslektir ve öğretmen olmak oldukça zordur. Bu ülkede öğretmenlik eğitimi veren programlara başvuran adayların sadece %10’i kadarı programlara kabul edilmektedir (Yıldız, 2013). Öğretmenlerin özlük haklarının standartların üzerinde olması yetenekli ve nitelikli adayların bu mesleği tercih etmesini sağlamaktadır. Aynı şekilde İngiltere’de genel ortaöğretim sınavının yanında ileri düzeyde eğitim sertifika sınavı ve mülakat yapılmaktadır. Danimarka ve Estonya’da teori, beceri sınavına ek olarak mülakat yapılmaktadır. Bu tür uygulamalar öğretmenlik programlarına daha girişte nitelikli kişilerin seçimine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda bu ülkelerin hemen hemen tamamında öğretmenlik mesleği ile ilgili planlama yapılmakta ve programlara öğrenci seçimi bu planlama çerçevesinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bu tür uygulamalar insan kaynağının israfını en asgariye indirmektedir. Oysa Türkiye’de öğretmenlik programları ile ilgili orta veya uzun vadeli kayda değer bir planlama yapılabildiği söylenemez. Çünkü diğer programlarda olduğu gibi öğretmenlik programlarında da talebin çok üstünde arz oluşmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlik programlarına girişte başarılı öğrenciler yerine daha çok bu programları vasat veya düşük puanlı öğrenciler tercih ettiği söylenebilir. Türkiye’nin yıllık öğretmen ihtiyacı en fazla 20-50 bin arasında değiştiği düşünüldüğünde 93 eğitim fakültesinde yaklaşık 221 bin öğrenci eğitim görmektedir (<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9-u-egitim-fakultesinde-41019363>). Buna Fen Edebiyat Fakültesi mezunları da dâhil edildiği takdirde rakam çok daha fazla olmaktadır. Bu durum istihdam sorununu da beraberinde getirmekte ve niceliği arttırırken niteliği düşürmektedir. Her ne kadar KPSS ve mülakat sınavı olsa da kalite ve liyakati yakalayabilmek güçleşebilmekte aynı zamanda yetişmiş insan kaynaklarının boşa harcanmasına neden olabilmektedir. ÖSYM’nin 2020 verilerine göre, atanmayı bekleyen öğretmen sayısı 460 bin civarındadır (Güler, 2021). Bu sayı yetişmiş insan kaynaklarının israf edildiğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen sekiz ülkenin tamamında okulöncesi öğretmenleri için lisans mezunu olmak yeterlidir. İlkokul ile ortaokul öğretmenliği için İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de lisans mezunu; Finlandiya, Estonya ve Almanya asgari yüksek lisans mezunu şartı vardır (Aykaç ve diğerleri, 2014; Aksarı, 1997; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Aynı şekilde lise öğretmenliği için İngiltere, Japonya ve Türkiye lisans mezunu şartı aranırken Finlandiya, Estonya, Almanya, Danimarka ve Belçika’da yüksek lisans şartı aranmaktadır. Lisan süreleri ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte üç ila dört yıl arasında değişmektedir. Aynı şekilde lisansüstü süreleri (lisans dahil) ise beş ile altı buçuk yıl arasında değişmektedir. *Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Çelik ve Bozgeyikli, 2019*). Avrupa ülkelerinde öğretmen yetiştirme programları yüksek lisansa dayalı 5-6 yıl olması, eğitim fakültelerine sınırlı sayıda öğrenci alınması aynı zamanda bu konuda planlı hareket edilmesi, öğretmenlik mesleğine yetenekli ve istekli kişilerin seçilmesini sağlayabilmektedir. Böylece eğitimde kalite artmakta ve başarı kendiliğinden gelebilmektedir. Türkiye’de ise öğretmen adaylarının yüksek lisans veya doktora yapması ona atamada herhangi bir avantaj sağlamamakta hatta eğitim için büyük emek ve zaman ayıran bu kişiler işsiz bile kalabilmektedir. Bu durum daha nitelikli adayların göz ardı edilmesi anlamına da gelebilmektedir.

Öğretmen adayları okullarda öğretecekleri derslere ilişkin yeteri kadar akademik bilgiye sahip olması gerekir. Bunun için belli başlı kazanımlara sahip olabilmesi için belirli dersleri almak zorundadır. Öğretmenlik programları için belli başlı dersler OECD ülkelerinde hemen hemen ortaktır. Araştırma kapsamındaki ülkelerin öğretmen eğitiminde en önemli derslerden birisi “öğretim teorisi” (pedagoji) dersleridir. OECD ülkelerinde öğretmenlik programının %80’inde pedagojik, akademik ve eğitim bilimleri konuları zorunludur (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Bu dersler öğretmen adaylarının kendi alanı ile ilgili okutacağı dersleri öğretmeye hazırlık yapmaları, öğrencilerinin öğrenmelerine destek olmaları ve sınıf yönetimi konusunda teorik olarak da hazırlanabilmeleri için zorunludur. Okullarda uygulama yapmanın amacı ise öğretmen adayının öğrenmiş olduğu bilgileri sahada test etmeye yöneliktir. (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015; Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde “konu alanı eğitimi”, “pedagojik formasyon” ve “genel kültür” dersleri öğretmenlik programlarının olmazsa olmazıdır. Ancak öğretmen adayının bu derslerden alması zorunlu krediler ve zorunlu öğretmenlik uygulamaları ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir.

Araştırmaya göre, öğretmenlik programlarında öğrenim boyunca alınması gereken zorunlu ders kredileri Finlandiya ve Estonya’da 300, İngiltere’de (lise öğretmenliği için) 360, Danimarka ve Belçika’da 180, Japonya 124-159 ve Türkiye’de 140-150 kredidir. Görüldüğü üzere öğretmenlik programları yüksek lisansa dayalı olan ülkelerde ders kredileri lisansa dayalı program uygulayan ülkelere göre çok daha fazladır. Öğretmen adayları Finlandiya ve Estonya’da 60, Almanya’da 282, İngiltere’de 120, Danimarka’da 100, Belçika’da 120, Japonya’da 20 ve Türkiye’de 30 gün zorunlu öğretmenlik uygulaması vardır. Kurum deneyimi bakımından ise ülkelerde lisan ve yüksek lisansa dayalı öğretmen yetiştirme programları uygulandığı için zorunlu alınması gereken kredi ülkeden ülkeye farklılık arz etmektedir. Ancak zorunlu öğretmenlik uygulaması veya kurum deneyimi konularında bu durum farklılık gösterebilmektedir. Araştırmaya göre zorunlu öğretmenlik uygulaması olarak en fazla Almanya’da iken en az Japonya’dadır. Bununla birlikte Finlandiya’da konu alanı ile pedagojik uygulamalara, Estonya’da öğretmenlik uygulamalarına, Almanya’da konu alanı eğitimine, İngiltere’de konu alanı ile öğretmenlik uygulamalarına, Danimarka’da konu alanı eğitimine, Belçika’da öğretmenlik uygulamaları ile konu alanı eğitimine, Japonya’da konu alanı ile öğretmenlik uygulamaları eğitimine ve Türkiye’de ise genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve uygulama eğitimine ağırlık verilmektedir (Aykaç ve diğerleri, 2014; Aytaç ve Er, 2018; YÖK, 2018). Başka bir ifadeyle araştırma kapsamında incelenen ülkelerin hiçbirinde bir bireyin eğitim bilim formasyonuna sahip olmadan öğretmenlik mesleğini icra edemeyeceği anlaşılmaktadır.

Özellikle eğitimde adını dünyaya duyurmuş olan Finlandiya öğretmenlik uygulamalarına oldukça önem vermektedir. Finlandiya’da öğretmen yetiştirme programlarının uygulama ve teorinin bir sentezini oluşturmaktadır (Aykaç ve diğerleri, 2014). Öğretmenlik uygulaması öğretmen adayları için iki yıl sürmektedir. Yapılacak stajların üçü eğitim fakültelerine bağlı olan uygulama okullarında, biri ise herhangi bir devlet okullarında yapılması esastır (Aykaç ve diğerleri, 2014). Diğer taraftan Almanya’nın öğretmenlik uygulamasının daha fazla olmasının temel nedenlerinden birisi (eyaletten eyalete farklılık göstermekle birlikte) öğretmen olmak için öğretmen adayları üç yıl lisans üzerine iki yıl yüksek lisans yapak zorunda olmasıdır (Gemici, 2019). Aynı zamanda araştırma kapsamındaki bu ülkelerde öğretmen adayları sınıf yönetimi konusunda gerçek sınıflarda ilk elden deneyim kazanırlar (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015). Özellikle Finlandiya gibi ülkelerde eğitim fakültelerinin içerisinde uygulama okulunun olması ve öğrencinin hem bu uygulama okulunda hem de devlet okulunda öğretmenlik uygulaması yapması öğrencilere önemli bir mesleki deneyim kazandırdığı söylenebilir. Bu tür uygulamalar öğretmen adaylarına henüz hizmet öncesinde büyük bir deneyim kazandırabilir. Türkiye’de Finlandiya’daki öğretmenlik uygulamasına benzer bir uygulama getirilebilir. Çünkü öğretmenlik uygulamaları boyunca öğretmen adaylarının daha fazla kazanım ve deneyim elde etmesi adına uygulama okulları ile üniversite arasındaki bağları güçlendirilebilir.

Ders içerikleri bakımından da ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte hemen hemen birçok ders araştırma kapsamındaki ülkelerde ortaktır. Bu dersler öğretmenlik eğitimi veren kurumlarda pedagojik formasyon, psikolojik disiplinler, öğretme sanatı, metodoloji ve öğretmenlik alan uygulaması alan derslerinden oluşmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Örneğin; İngiltere’de bir öğretmen yetiştirme programında verilen dersler özetle şunlardan ibarettir. Eğitim felsefesi, öğretme ve öğrenme, eğitim ve toplum, uluslararası eğitime giriş, gelişim ve öğrenme üzerine perspektifler, eğitimde araştırmaya hazırlanma, mesleki uygulama yerleştirme, eğitim politikaları ve mesleki uygulamalar, eğitimde kimlik sorunları, eleştirel pedagojiler, 21. yüzyılda eğitimde yeniliklerdir (<https://www.bcu.ac.uk/courses/education-studies-ba-hons-2021-22>). Türkiye’de ise eğitim fakültelerindeki ders içeriklerini Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) belirlemektedir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). En son 2018 yılı yeniden revize edilen eğitim fakültelerinin programı ve ders “konu alanı” dersleri %45-50; öğretmenlik meslek dersleri %30-35 ve genel kültür %15

olarak belirlenmiştir (YÖK, 2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması bir, öğretmenlik uygulaması iki olmak üzere iki dönem okulda bulunarak öğretmenlik uygulaması yapmaları bir zorunluluktur. Öğretmen adayları ayrıca 45 (okul içi yerleştirmeler dâhil) kredilik öğretmenlik deneyimi eğitimine katılmak zorundadırlar (YÖK, 2018). Öğretmen adayları hizmet öncesinde belli başlı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda tam donanımlı olmak zorundadırlar. Sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, rol yapma, grup tartışması, simülasyon, gösteri, öğrenme laboratuvarları, problem çözme, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve destekli-aracılı öğretim gibi çeşitli öğretim yöntemlerinde aşinalık kazanmaları gerekir. Öğretmen yetiştiren kurumların ise modellerden bir veya birden fazla yöntemi benimsemesi ve öğrencilerini bu konuda yetiştirmesi gerekir (Oliva ve Gordon, 2018, s. 389). Her ne kadar Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin araştırma kapsamındaki ülkelere pek farklılık arz etmese de öğrenci yetiştirme konusunda nitelik bakımında sıkıntılar olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar bu tezi kanıtlar niteliktedir. Öğretmenlik programlarında okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırma, Türkiye’de eğitimin işlevlerini yerine getiremediğini, ezberci yapısının olduğunu, lisans eğitiminin nitelik ve işlevinin zayıf olduğunu, eğitim sisteminin istikrarsız olduğunu ortaya koymuştur (Eğmir ve Çelik, 2021).

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Belçika’nın Flaman Toplulukları, Danimarka, Almanya ve Türkiye’de öğretmenlik programı mezunu olmayan öğretmen adaylarına yönelik alternatif programlar bulunmaktadır. Genellikle bu programlar öğretmen eğitim kurumları tarafından sağlanır. Programların içeriği ise genelde pedagojik disiplinler, psikolojik disiplinler, metodoloji, didaktik ve pratik eğitimden oluşur (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Bu programlar Türkiye’de hali hazırda fen edebiyat mezunlarına yönelik uygulanmaktadır. Ancak bu durum öğretmen ihtiyacı olmayan Türkiye’de nitelik sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Çünkü fen edebiyat bölümlerinde okuyan ve öğretmen olmak isteyen öğrencilerle yapılan bir araştırmaya göre pedagojik formasyonla öğretmen olmak isteyen öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi, sınıf yönetimi, mesleki becerileri pratikte kullanamama, öğrenci motivasyonu ve deneyimsizlik gibi sorunlarla karşılaşabilecekleri tespit edilmiştir. Bu tür sorunlar öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra da devam etmektedir (Sever ve diğerleri, 2015). Görüldüğü üzere Türkiye’nin öğretmen nitelik sorunlarının temel nedenleri fakültelerde verilen derslerden ziyade ülkenin öğretmen yetiştirmeye yönelik net bir politikasının olmaması sayılabilir. Çünkü ne öğretmenlik programlarına girişte ne de programdan mezuniyet sonrasında yönelik ciddi anlamda ileri bir planlama görülememektedir. Bunun en iyi göstergesi lisans öğrencilerinin %10’a yakını eğitim fakültelerinde öğrenim görmesidir. Başka bir ifadeyle Millî Eğitim Bakanlığının yılda ortalama 20 bin-50 bin arasında öğretmen atadığı düşünüldüğünde neredeyse büyük bir şehir nüfusu kadar işsiz öğretmen adayının oluştuğu görülmektedir (<https://www.hurriyet.com.tr>; Güler, 2021).

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin tamamında öğretmen olabilmek için en asgari lisans mezunu olma şartı vardır. Ayrıca ülkeler öğretmen seçiminde merkezi sınav, performans ve beceri sınavı, mülakat gibi uygulamalardan başarı şartı aranmaktadır. Diğer taraftan yarışma sınavıyla işe alımlar ise, kamu kurumları tarafından bölgesel veya yerel düzeylerde yapılmaktadır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Öğretmenlik programlarından mezun olan öğretmen adaylarının istihdamını Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka’da okullarla iş birliği halinde yerel yönetimler sağlarken Belçika, Japonya ve Türkiye’de merkezi yönetimler (Bakanlıklar) sağlamaktadır. Bununla birlikte eğitim sisteminde tam nitelikli öğretmenler genellikle ya memur ya da kamu çalışanı statüsünde istihdam edilir. İstihdam edilen aday öğretmenlere göreve başlaması aşamasından sonra birçok ülkede stajyer öğretmenler için yapılandırılmış bir destek çalışmasına yer verilir. Bu destek çalışması deneyimli öğretmenler tarafından göreve başlamayan stajyer öğretmenlerin biçimlendirici ve destekleyici mahiyette rehberlik çalışmalarından oluşur (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Aday öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek amacıyla stajları süresince mentorluk desteği deneyimli öğretmenlerce verilir. Mentorluk deneyimli öğretmenlerin meslektaşlarının veya öğretmen adaylarının sorumluluklarını üstlenmiş deneyimli öğretmenlerin akıl hocasıdır. Akıl hocası, genellikle öğretmenleri destekleyen, mesleği tanıtan, mesleki deneyimlerini paylaşan ve onlara koçluk yapan daha kıdemli bir öğretmendir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018; İlğan, 2021). Mentorluk sistemi Finlandiya ve Estonya’da zorunlu olmamakla birlikte tavsiye edilen bir uygulamayken, Almanya, İngiltere, Danimarka ve Belçika’da zorunluymuşken Türkiye’de buna benzer bir sistem olan danışman öğretmenlik sistemi mevcuttur. Diğer bir ifadeyle öğretmen adayı öğretmenliğe başladıktan sonra da dönem dönem değerlendirmeye tabi tutulmakta ve asil öğretmenliğe geçene kadar ancak mentor eşliğinde mesleklerini yapabilmektedirler (Gül, 2016). Örneğin Almanya’da stajyerlik süresi iki yıla kadar sürebilmektedir ve bu süre boyunca mentorluk süreci devam etmektedir. Kısacası, bu ülkelerdeki öğretmen adaylarının gerçek anlamda iyi bir okul deneyimi ve stajyerlik uygulamasından geçtikleri ve mesleğe başlamalarıyla birlikte tecrübeli öğretmenler eşliğinde uzun süreli bir deneyim kazandıkları söylenebilir. Türkiye açısından bu durum ele alınacak olunursa benzer bir uygulama sürecinin yaşandığı ancak işlevsel açıdan ise istenilen ve beklenen verimin elde edilemediği söylenebilir. Çünkü aday öğretmen olarak atanan birey mesleki deneyim kazanması için danışman öğretmen eşliğinde (ders görevi verilmeden) derslere girmesi yerine doğrudan okullara ataması gerçekleştirilir ve bu öğretmenlere ilk günden ders görevi verilebilmektedir.

Öğretmenlik özel bilgi, beceri ve ilgi gerektiren bir meslektir. Bir kişi eğitim bilim formasyonu olmadan araştırma kapsamında incelenen hiçbir ülkede öğretmenlik mesleğini yapamaz. Öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen pedagojik formasyon programları bilimsel olmalı ve öğretmen adaylarının bu programlardan geçmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen adayları ihtiyaç ölçüsünde belli belli kriterlere göre seçilmeli, seçilen öğretmenler en az bir yıl öğrendikleri öğrenme öğretme strateji, yöntem ve teknikleri konusunda okullarda uygulama yapabilmelidir (Sönmez, 2010, s. 149-155). Öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar kaynakları verimli kullanmak amacıyla öğretmen arz ve talebini ileriye yönelik planlanma yapmalıdır. Öğretmenlik mesleğine giriş koşulları iyi belirlenmeli, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin teşvik edilerek kariyer yapmaları desteklenmelidir.

(Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Öğretmen atamalarında yüksek lisans ve doktora yapan öğretmen adaylarının öncelik tanınmalı ve bu öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmelidir.

ÖNERİLER

1. Öğretmenlik programına giriş koşulları nitelikli öğretmen adaylarını seçmeye yönelik belirlenebilir ve ileri bir planlama ile programa öğrenci alınabilir.
2. Finlandiya'da olduğu gibi Türkiye'de de eğitim fakültelerinin uygulama okulu uygulaması hayata geçirilebilir.
3. Öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik lisansüstü eğitim teşvik edilebilir.
4. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltici çalışmalar yapılmalı ve öncelikle öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmelidir.
5. Eğitimde kendini kanıtlamış Çin, Singapur, Güney Kore gibi ülkelerin eğitim sistemleri de karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksarı, M. (1997). Yabancı ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemi. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 5(1), 49-56.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice. (2015). *Avrupa'da öğretmenlik mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar. Eurydice Raporu*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi. http://publications.europa.eu/resource/cellar/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c.0014.01/DOC_1 adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 279-292. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6484>
- Aytaç, A. ve Er, K. O. (2018). Türkiye'de ve Finlandiya'da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/504844>
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/309510. adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Çam, F. B. (2016). Eğitim sisteminin ortaya çıkışı ve Antik Yunan eğitim anlayışının temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 629-643. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/224487>
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları*. Ankara: EBSAM | Odak Analiz 2. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/odak_analiz_2.pdf
- Dolton, P., Marcenaro, O. ve She, R. D.W. (2018). *Global teacher status index 2018*. London: Varkey Foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>
- Eğmir, E. ve Çelik, H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 939-979. doi:10.26466/opus.773110, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1213786>
- Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi*. Çalışma Ziyareti Raporu. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır. <https://docplayer.biz.tr/4955627-Finlandiya-da-egitim-ve-ogretmen-yetistirme-sistemi.html>. adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Gemici, B. (2019). *Almanya'da öğretmenlik eğitimi*. <https://www.muhabirce.de/bahattin-gemici/2019-06-14/almanyada-ogretmenlik-egitimi> adresinden 02.03.2021 tarihinde erişilmiştir
- Gül, A. C. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(2), 63-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399646>
- Güler, B. (2021). *Atanamayan Öğretmen Sayısı 55 Ülke Sayısını Geçti-Öğretmen Atamaları*. <https://www.mebpersonel.com/sozlesmeli-ogretmenler/atanamayan-ogretmen-sayisi-55-ulke-sayisini-gecti-ogretmen-h248596.html> adresinden 23.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hali, S. ve Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklere eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 425-437. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/436726>
- <https://www.bcu.ac.uk/>. (2021). <https://www.bcu.ac.uk/courses/education-studies-ba-hons-2021-22> adresinden 16.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

- <https://www.hurriyet.com.tr>. (2018). *Lisans öğrencilerinin yüzde 9'u eğitim fakültesinde*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9u-egitim-fakultesinde-41019363> adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351225>
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179676> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kıran, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MEB. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: MEB. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 23.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- MEB. (2020a). *Sözleşmeli öğretmen olarak atama yapılacak alanlar*. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/21171448_03173325_takvim_ve_kontenjanlar.pdf adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2020b). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf adresinden 21.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). "1739 sayılı kanun", TC. Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- OECD. (2019). *What are the admission systems for tertiary education?* <https://www.oecd-ilibrary.org/> adresinden 18.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Oliva, P. F. ve Gordon, V. R. (2018). *Program geliştirme* (8 b.). (Ç. E. Gündoğdu, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, D., Aktaş, B. Ç., Şahin, S. A., & Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 1-23. doi: <https://doi.org/10.18039/ajesi.35496>
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (16 b.). Ankara: Anı.
- TDK. (2021). <https://sozluk.gov.tr/>. 01 07, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90649>
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(7). <https://www.pegem.net/Akademi/3-8232-Gecmisten-Gunumuze-Turk-Egitim-Sisteminde-Ogretmen-Yetistirme-ve-Gunumuz-Sorunlari.aspx>
- WorldBank. (2019). *All Countries and Economies*. [https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?most recent value desc=true](https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?most%20recent%20value%20desc=true) adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yaman, B. (2018). *Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme (2000-2017)*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: "On yıl sonra". *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/464735>

- Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- YÖK. (2020). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- YÖK. (2021). *2020 KPSS lisans oturumlara göre aday sayıları*.
<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/KPSS/LISANS/sayisalbilgiler22102020.pdf> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.



Araştırma Makalesi

Öz Geçmiş Hazırlamaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Attitude Scale Towards for Preparing a Resume: A Study of Validity and Reliability

Research Article

Oğuz MERCAN*¹ Adnan KAN²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2021
Cilt 3 Sayı 1
Sayfalar: 17-26
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 06.03.2021
Kabul : 21.04.2021

DOI: 10.47770/ukmead.892044

Özet

Bu çalışmada, özgeçmiş hazırlamaya yönelik bir tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma amacı doğrultusunda ölçeğin geliştirilmesi, sistematik bir işlem süreci ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını, beliren yetişkinlik döneminde yer alan bireyler oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan katılımcılar random olarak iki alt gruba ayrılmıştır ($n_1=317$, $n_2=304$). İlk grup üzerinden elde edilen verilerle açıklayıcı factor analizi (AFA), diğer grup üzerinden elde edilen verilerle ise doğrulayıcı factor analizi (DFA) uygulaması yapılmıştır. Açıklayıcı factor analizi sonuçlarına göre, geliştirilen ölçeğin 21 madde ve dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler eylem, iletişim, önem ve inanç olarak adlandırılmıştır. Elde edilen yapının geçerliği ise, doğrulayıcı factor analizi yöntemi ile doğrulanmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen Cronbach Alfa güvenirlilik (içtutarlık) katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Alt faktörler için güvenirlilik katsayısı .80 ile .87 arasında değişmektedir. Elde edilen bu bulgular ölçeğin, beliren yetişkinlik döneminde yer alan bireylerin özgeçmiş hazırlamaya ilişkin tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Kariyer psikolojik danışmanlığı, ölçek geliştirme, öz geçmiş hazırlama, tutum

Abstract

This study, it was aimed to develop an attitude scale towards preparing a resume. For this purpose of the study, the development of the scale was carried out with a systematic process. Participants of the study are individuals in emerging adulthood. Participants were randomly divided into two subgroups ($n_1=317$, $n_2=304$). Exploratory factor analysis was applied with the data obtained from the first group, and confirmatory factor analysis was applied with the data obtained from the other group. According to the explanatory factor analysis results, it was determined that the developed scale consists of 21 items and four factors. These factors have been named action, communication, importance, and belief. The validity of the structure obtained was verified by the confirmatory factor analysis method. The Cronbach Alpha reliability (internal consistency) coefficient obtained from the whole scale was found to be .93. There liability coefficient for the sub-factors ranges from .80 to .87. These findings show that the scale is valid and reliable to measure the attitudes of individuals in emerging adulthood towards preparing a resume.

Attitude, career counseling, resume preparation, scale development **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2021
Volume 3 No 1
Pages: 17-26
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 06.03.2021
Accepted : 21.04.2021
DOI: 10.47770/ukmead.892044

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir Alpu Ortaokulu, oguzmercan26@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, adnankan@gazi.edu.tr

GİRİŞ

Bireyler, yaşamları boyunca farklı dönemlerden geçmektedirler. Bu dönemlerden birisi de beliren yetişkinlik dönemidir. Ergenlik döneminin tamamlanmasıyla birlikte 18-25 yaş dönemi olarak ifade edilen beliren yetişkinlik dönemi, bireylerin lise eğitimlerini tamamlayarak yükseköğretimde öğrenim görmeye başladıkları zaman dilimi olarak ifade edilmektedir (Arnett&Tanner, 2006). Bu dönemdeki bireyler, staj faaliyetleri ile yarı ve tam zamanlı çalışma deneyimleri oluşturmaya başlamaktadırlar (Ulaş Kılıç, 2020). Beliren yetişkinlik döneminde kariyer gelişimlerini desteklemek adına iş olanakları konusunda bilgiye ulaşma ve iş görüşmesi provası gibi konularda çalışmaların yapılabileceği ifade edilmektedir (Niles& Harris-Bowlsbey, 2013). Bu çalışmalarla birlikte vurgulanan bir diğer konu ise öz geçmiştir.

Öz geçmiş, bireyin herhangi bir pozisyon ya da işe yönelik sahip olduğu bazı niteliklerini açıkladığı yazılı belgedir (Öztemel, 2019). Bir başka tanımda ise öz geçmiş, bir bireyin eğitimi ile iş yaşamını içeren, sahip olduğu özelliklere ait bilgileri özetleyen ve bireyin kendisi tarafından oluşturulan yazı olarak ifade edilmektedir (Kuzgun, 2014). Üzerinde çalışılarak hazırlanmış bir öz geçmiş, işe kabulle ilgili ilk adımı oluşturmaktadır (Farr, 2011). Beliren yetişkinlik döneminde, özellikle eğitim yaşamından iş yaşamına geçişte etkili bir öz geçmiş hazırlamak, önemli bir aşamayı ifade etmektedir (Koivisto, 2010). Bu dönemdeki bireyler, öz geçmiş hazırlarken bir yandan da iş yaşamını ve iş yaşamının güncel ihtiyaçlarını da keşfedebilmektedirler (Turner, 2020). Bu ihtiyaçlar özellikle değişen yaşam koşulları ile birlikte farklılaşmakta; bu farklılaşma iş yaşamında geleceğe yönelik bir belirsizliği de beraberinde getirmektedir.

2000 yılından bugüne iş yaşamındaki belirsizliğin yaklaşık %81 oranında arttığı ifade edilmektedir (Mann, Denis&Percy, 2020). Bununla beraber 2019 yılının sonlarına doğru ortaya çıkan ve insan sağlığı ile birlikte iş yaşamını da derinden etkileyen COVID-19 salgını, iş yaşamında hali hazırdaki yapıların birçoğunu yeniden şekillendirmektedir (Gustafsson, 2020; Joyce, 2020). Pandemi süreci öncesinde de iş yaşamında rekabetin artmasıyla birlikte, işverenlerin iş başvurularında öz geçmişleri değerlendirmeye daha fazla önem verdikleri bilinmektedir (Callahan, 2018). Bu öneme istinaden tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kariyer planlama çalışmaları yürütülmektedir. 2019 yılı itibarıyla Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından üniversite eğitimlerine devam eden bireylerin kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla kariyer planlama ve geliştirme dersinin açılması bu anlamda önemli bir gelişmedir (Tel, 2020). Bu ders ile ilişkili modüllerin ve ders içeriklerinin yer aldığı "Ytnk TV" platformunun 13. Hafta modülünde, yetenek kapısı platformu üzerinden öz geçmiş hazırlamaya ilişkin bilgilendirmelere yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu platformda yer alan öz geçmişlerini oluşturarak staj ve iş arama faaliyetlerini sürdürebilecekleri ifade edilmektedir (Ytnk TV, 2020). Işık (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, bireylerin öz geçmiş örneklerini inceleyerek kendi öz geçmişlerini oluşturmaları hedeflenmektedir. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin öz geçmiş hazırlama konusunda desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Kemper, 1980; Nowakowski, 2002; Işık, 2007, Niles& Harris-Bowlsbey, 2013; Zeren, Amanvermez, Buyruk Genç, Ermumcu, Kalay, Satici, & Yılmaz, 2017). Bu anlamda öz geçmiş hazırlamaya ilişkin yapılacak çalışmaların, bireylerin ihtiyaçlarına hitap ettiği söylenebilir. Öte yandan beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin, öz geçmiş hazırlamaya ilişkin ihtiyaçları ile birlikte tutumları da önemli bir diğer yapıyı oluşturmaktadır.

Tutum, bireye yüklenen ve bireyin psikolojik yapısına ilişkin sürdürülen düşünceleri, duyguları ve davranışları şekillendiren eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bireylerin kariyer yaşantıları içerisindeki farklı yapılarla ilişkin tutumları sıklıkla konu edinilmektedir. Alanyazında sınırsız kariyer tutumları (Kale & Özer, 2012), kariyer tutumu (Türkmen, Yıldız & Mutlutürk, 2012; Tarhan, 2019; Korkmaz, 2020), kariyer planlama tutumları (Büyükyılmaz, Ercan & Gökerik, 2016), kariyer ilgisi ve tutum (Azgın & Şenler, 2019) ve kariyer geleceğine yönelik tutum (Kılıç, Coşkuner & Karakaya, 2020) konularında araştırmalar yer almaktadır. Bununla birlikte mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında tutumları inceleyen ölçme araçları sınırlı sayıdadır. Bu ölçme araçları, kariyer olgunluğu tutum ölçeği (Moore ve McLean, 1977), kariyer mitleri tutum ölçeği (Woodrick, 1979), kariyer tutum ölçeği (Bonett&Stickel, 1992), öz yönelimli kariyer tutum ölçeği (Briscoe, Hall&FrautschyDeMuth, 2006), bireylerdeki pozitif kariyer planlamaya yönelik tutumları inceleyen Kariyer Geleceği Ölçeği (Kalafat, 2012) ve lise öğrencilerinin mesleki rehberlik faaliyetlerine ilişkin tutum ölçeği (Mercan & Kan, 2020) şeklindedir. Bununla birlikte alanyazında, öz geçmiş hazırlamaya yönelik bireylerin tutumlarını ölçmeyi amaçlayan herhangi bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin, çalışma yaşamlarında ihtiyaç duyacakları ve kendilerini işverenlere tanıtmaya görevi üstlenecek öz geçmiş hazırlamaya ilişkin bir ölçme aracının olmamasının, alanyazında önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, alanyazında konuyla ilgili yer alan boşluğun doldurularak yeni bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda çalışmanın amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin öz geçmiş hazırlamaya yönelik tutumlarını belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada, Öz Geçmiş Hazırlamaya Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubuna, ölçek geliştirme sürecine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 18-25 yaş aralığındaki katılımcılar oluşturmuştur. Bu kapsamda toplam 630 katılımcıya ulaşılmıştır. Maddelerin boş bırakıldığı, hatalı ya da yanlış doldurulan, uç değer analizinde katılımcı gruptan anlamlı düzeyde farklılaşan (örneğin tüm maddelerin aynı puanlanması gibi) 9 ölçek formu araştırmadan çıkartılmıştır. Çalışma grubunda 420 (%67.6) kadın, 201 (%32.4) erkek katılımcı yer almıştır. Yaşları 18 ile 25 arasında farklılaşan katılımcıların yaş ortalaması 20.06'dır

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçeğin geliştirme aşamasında sistematik bir süreç yürütülmüştür. İlk olarak öz geçmiş yapısına ilişkin yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelenmiştir. Ardından ölçek maddelerine yönelik tutum ifadelerinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu aşamada tutum yapısının duyuşsal, bilişsel ve davranışsal göstergeleri incelenmiştir (Tavşancıl, 2006). Tutuma ilişkin tüm göstergeler temel alınarak oluşturulan madde havuzunda 43 madde yer almıştır.

43 maddeden oluşan ölçek formundaki maddeler, uzman görüşlerine sunulmuştur. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanından iki, ölçme ve değerlendirme alanından bir ve Türkçe eğitimi alanından bir uzman ölçek formundaki tüm maddeleri derecelendirmeyi kullanarak (uygun, kısmen uygun ve uygun değil) değerlendirmişlerdir. Değerlendirmeler neticesinde, tüm maddeler gözden geçirilerek anlaşılır olmayan (muğlak), birden çok yargıyı barındıran, yazım kurallarına uygun olmayan ve anlatım bozukluğu içeren maddeler düzenlenerek nihai form oluşturulmuştur. Formda yer alan maddelerin 36'sı olumlu, 7'si olumsuz ifadeleri içermektedir. Katılımcıların ölçekteki ifadelere katılma düzeylerini belirlemek amacıyla kesinlikle "katılmıyorum" (1), "katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "katılıyorum (4)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Son aşamada ortaya çıkan nihai form ile, katılımcı gruba benzer özellikler gösteren 15 kişilik bir grupta pilot uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama çalışmasında, nihai formdaki tüm maddeler sesli bir biçimde okunarak maddelerin ne anlama geldiği üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde, ölçeğin nihai formu yüz yüze ve teknolojik araçların desteğiyle uzaktan olmak üzere iki farklı şekilde uygulanmıştır. Tüm uygulamalarda ilk olarak katılımcıların araştırmaya katılmadaki gönüllülük beyanları alınmış, araştırmanın amacı ve kapsamı katılımcılara açıklanmış ve araştırma sonucunda elde edilecek verilerin araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Her bir uygulama ortalama 10 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci, yüz yüze yapılan uygulamalar sırasında ortaya çıkan pandemi süreci nedeniyle eğitim öğretime ara verilmesi ve katılımcılara uzaktan erişim yolunun kullanılması nedeniyle yaklaşık 9 ay devam etmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi öncesinde boş bırakılan maddeler içeren, hatalı ya da yanlış doldurulan ve derecelendirme konusunda gereken önemi göstermediği düşünülen-uç değer analizinde katılımcı gruptan anlamlı düzeyde farklılaşan (örneğin tüm maddelerin aynı puanlanması gibi) ölçek formları, araştırmadan çıkartılmıştır. Çıkarılan formlardan sonra 621 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde sonra, ölçekte yer alan olumsuz ifadelerle ait puanlar ters çevrilerek puanlama işlemi yeniden gerçekleştirilmiştir. Yapılan işlemlerin ardından, ölçeğin geçerlik (kapsam) ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir. Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ölçme ve değerlendirme ile Türkçe eğitimi alanında çalışan birer uzmandan görüşler alınmıştır.

Yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, katılımcılar rastlantısal (random) biçimde iki alt gruba ayrılmıştır ($n_1=317$, $n_2=304$). Araştırmada yer alan katılımcı sayısının yeterli olduğu durumlarda, katılımcı grubun tesadüfi şekilde iki alt gruba ayrılabilirliği ifade edilmektedir (DeVellis, 2016). Birinci grup üzerinde açıklayıcı faktör analizi, ikinci grup üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin faktör analizi işlemine uygun olup olmadığı, Kaiser-MeyerOlkin (KMO) ve BartlettSphericity testleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygunluğunun tespit edilmesinden sonra, promax döndürme tekniği ile temel bileşenler analizi kullanılarak açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi işlemi sonrasında, ölçeğin kaç faktörden oluştuğu belirlenerek ölçekte yer alan maddelerin belirlenen hangi faktör ya da faktörlerin altında toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen bu yapının uygunluğunun test edilmesi işlemi içinse, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelenerek ölçeğin yapısı, alanyazında yer alan referans değerler bağlamında değerlendirilmiştir. Ayrıca, madde geçerliğine ait istatistikî verileri ortaya koymak adına madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için SPSS 22.0, doğrulayıcı faktör analizi için LISREL 8.8 paket programı kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri, Cronbach α güvenilirlik katsayısının hesaplanması ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach α güvenilirlik katsayısı, hem ölçeğin tamamı için hem de ölçek yapısı içerisinde ortaya çıkan alt faktörler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, koşulların farklılaşmasına rağmen aynı ölçüm için benzer sonuçlara ulaşmayı konu edinen test tekrar test güvenilirliği analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla katılımcı grup içerisinde seçilen 23 katılımcıya, ilk uygulamanın tamamlanmasından 3 hafta sonra aynı ölçek yeniden uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı yöntemiyle incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Öz Geçmiş Hazırlamaya Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmesi sürecindeki geçerlik ve güvenilirlik verilerine ait bulgular yer almaktadır.

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

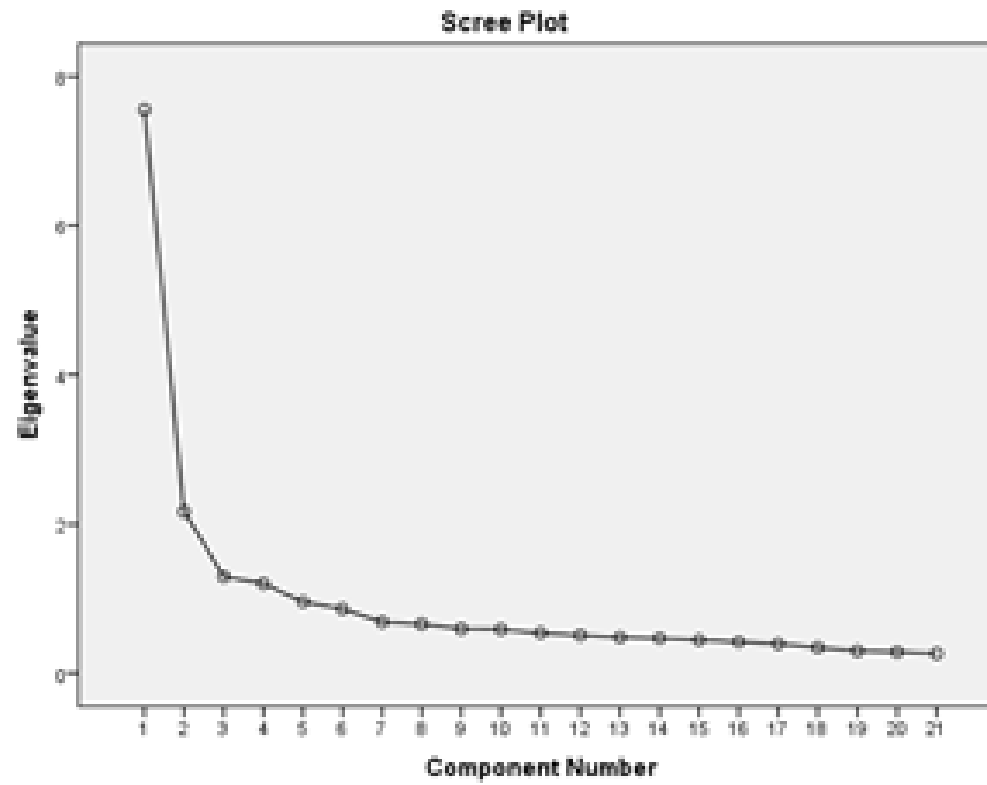
Alanyazında ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında yürütülen faktör analizi için örneklem büyüklüğünün, ölçekte yer alan toplam madde sayısının 5-10 katı kadar olması gerektiği (Bryman&Cramer, 2005), örneklem büyüklüğü için gözlenen değişken sayısının minimum 5 katı olması gerektiği (Büyüköztürk, 2002), faktör analizi için örneklem büyüklüğünün en az 200 kadar olması gerektiği (Kline, 1994) belirtilmektedir. Bu kapsamda, çalışmada kullanılan 43 maddeden oluşan taslak ölçek için 317 katılımcıya ait veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmesinin uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğe ait yapı geçerliğinin incelenmesi öncesinde, katılımcılardan elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğunu incelemek amacıyla Kaiser-MeyerOlkin (KMO) ve BartlettSphericity değerleri hesaplanmıştır. Katılımcı gruptan elde edilen verilerde KMO değeri .936 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi için KMO değerinin .60 ve üzerinde olması (Field, 2005); KMO değerinin 1'e yaklaştıkça verilerin analiz için uygun olduğu (Kan & Aktaş, 2005) ifade edilmektedir. Bu anlamda gözlenen KMO değerinin, alanyazında yer alan minimum değerlerin üzerinde olduğu görülmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğinin incelenmesi ise BarlettSphericity Testi ile gerçekleştirilmiştir. BartlettSphericity testiyle elde edilen istatistiksel sonucun anlamlı olduğu söylenebilir ($\chi^2=6941,357$, sd: 903, $p<.01$). Bu sonuç, verilerin çok değişkenli normal dağılımlı kitleden geldiği ve değişkenlerin arasındaki ilişkinin yeterli düzeyde var olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu anlamda ölçekten elde edilen verilerin, faktör analizi işlemi için uygun olduğu söylenebilir.

Açıklayıcı faktör analizi, ölçekte yer alan 43 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda, ölçek verilerinin özdeğeri 1'den büyük toplam 7 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörler, toplam varyansın %58.09'unu açıklamaktadır. Ölçekteki madde faktör yükleri incelendiğinde, hiçbir maddeye yük vermediği görülen (.30 değerinin altındaki), binişik ve birden fazla faktöre yük veren maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu doğrultuda ölçek formunda yer alan toplamda 43 maddeden 22'si ölçekten çıkarılmıştır. Faktör sınırlaması olmadan geriye kalan 21 madde üzerinden AFA tekrarlanmış ve ölçeğin maddelerinin özdeğeri 1'den yüksek 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Son durumda ortaya çıkan bu 4 faktöre ait özdeğerler Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1.

Öz Geçmiş Hazırlamaya Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerine İlişkin Öz Değer Grafiği



Faktörlerin birbirinden bağımsız olarak döndürülmesi, eğik döndürme yöntemlerinden birisidir (Seçer, 2015). Bu doğrultuda faktörlerin döndürülmesi amacıyla promax döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör yüklerinin alt kesim noktası ise, .40 olarak alınmıştır (DeVellis, 2016). Bu değer altında faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmamıştır. Ölçek maddelerinin hangi faktörler altında toplandığı ve faktör yükleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öz Geçmiş Hazırlamaya Yönelik Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
EYLEM	m39	.861			
	m37	.821			
	m40	.748			
	m34	.742			
	m42	.673			
	m35	.655			
	m33	.555			
	m15	.551			
İLETİŞİM	m43		.764		
	m28		.749		
	m26		.677		
	m16		.651		
	m22		.629		
ÖNEM	m3			.753	
	m5			.733	
	m6			.675	
	m4			.601	
İNANÇ	m30				.832
	m18				.792
	m23				.740
	m38				.554
	Özdeğer:	7,554	2,165	1,295	1,202
	Açıklanan Varyans:	%35,97	%10,31	%6,16	%5,72
	Toplam Varyans:	%58,17			

Alanyazında, bir maddenin faktör içerisinde gösterilebilmesi için faktör yük değerinin .40 ve üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick& Fidel, 2001; Field, 2005). Tablo 1 incelendiğinde, 21 madde ve 4 faktörden oluşan ölçeğin faktör yüklerinin .551 ile .861 aralığında değiştiği görülmektedir. Öte yanda alanyazında, açıklayıcı faktör analizi sonucunda faktörler tarafından açıklanan varyanslar toplamının %50 ve üzerinde olması (Tavşancıl, 2006; Erkuş, 2012) gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda Tablo 1'de yer verilen bilgilere göre toplamda 21 maddenin yer aldığı ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den yüksek 4 faktör altında toplandığı, bu maddelerin toplam varyansın %58.17'sini açıkladığı görülmektedir.

Buna göre 8 maddenin (m15,m33,m34,m35,m37,m39,m40,m42) oluşturduğu birinci faktörün, toplam varyansın %35.97'sini açıkladığı; faktör içerisinde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .861 ile .551 aralığında farklılaştığı görülmüştür. Bu faktör, "Eylem" olarak adlandırılmıştır. 5 maddenin (m16,m22,m26,m28,m43) oluşturduğu ikinci faktörün, toplam varyansın %10.31'ni açıkladığı; ilgili faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .764 ile .629 aralığında farklılaştığı görülmüştür. Belirtilen faktör, "İletişim" olarak adlandırılmıştır. 4 maddenin (m3,m4,m5,m6) oluşturduğu üçüncü faktör, toplam varyans oranının %6.16'sını açıklamaktadır. İlgili faktör içerisindeki maddelerin, faktör yük değerlerinin ise .753 ile .601 arasında farklılaştığı görülmüştür. Bu faktör "Önem" olarak adlandırılmıştır. 4 maddeden (m18,m23,m30,m38) oluşan dördüncü faktörün ise, toplam varyansı açıklama oranının %5.72 olduğu; faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise .832 ile .554 arasında farklılaştığı görülmüştür. Bu faktör "İnanç" olarak adlandırılmıştır.

Ölçekte ortaya çıkan faktörler arasındaki ilişki Tablo 2'de gösterilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının .322 ile .497 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 2.

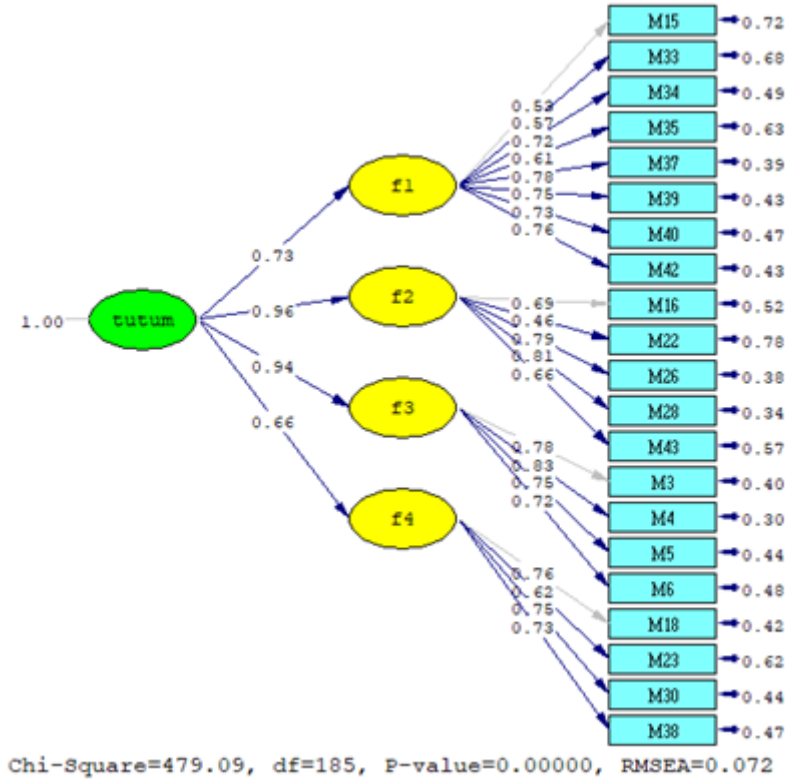
Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	Eylem	İletişim	Önem	İnanç
Eylem	1.000	.484	.497	.322
İletişim	.484	1.000	.400	.480
Önem	.497	.400	1.000	.326
İnanç	.322	.480	.326	1.000

AFA sonucunda ortaya çıkan ve 21 maddenin yer aldığı dört faktörlü modelin yapı geçerliği, random şekilde ayrılan diğer grup üzerinde (n₂=304) doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak analiz edilmiştir. İlgili analizin gösterildiği pathdiagramına Şekil 2'de yer verilmiştir.

Şekil 2.

DFA PathDiagramı



Ölçekte yer alan 21 madde ve bu 21 maddenin oluşturduğu dört faktörden ortaya çıktığı görülen ölçek yapısına ilişkin uygulanan DFA sonucunda, model üstünde elde edilen değerler şu şekildedir: [$\chi^2/df= 2.59$ (p=.000); RMSEA= 0.072; NFI= 0.95; CFI= 0.97; SRMR= 0,071].

Şekil 2'de, χ^2/df (Chi-Square/Degree of Freedom) değerinin 2.59 olduğu görülmektedir. Bu değer 2 ile 5 arasında olması, modelin kabul edilebilir düzeyde bir yapıya sahip olduğunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Kline, 2010). Bu anlamda, çalışmadaki elde edilen değer (2.59) kabul edilebilir düzey içerisinde yer aldığı söylenebilir.

NFI (Normed Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) değerlerinin .95 değerinde veya bu değer üzerinde olmasının, modelin iyi bir uyum gösterdiği şeklinde yorumlandığı ifade edilmektedir (Tabachnick&Fidell, 2015). Bu anlamda ilgili çalışmada NFI için elde edilen .95 ve CFI için elde edilen .97 değerlerinden hareketle, modelin iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir.

Şekil 2'de, modelden elde edilen RMSEA (RootMeanSquareError of Approximation) değerinin, 0.072 olduğu görülmektedir. Bu değer 0.050 ile 0.080 aralığında olması, modelin kabul edilebilir düzey içerisinde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Brown, 2006). Bu doğrultuda çalışmada elde edilen RMSEA değeri yönünden modelin, kabul edilebilir düzeyde uyum indeksine sahip olduğu söylenebilir. Yapılan DFA analizi sonucunda elde edilen 0.071 SRMR (StandardizedRootMeanSquareResidual) değerinin ise, kabul edilebilir uyumu gösterdiği söylenebilir (Engel, Moosbrugger&Müller, 2003).

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Cronbach α analizinin uygulanmasıyla, ölçeğin güvenirliliği incelenmiştir. Cronbach α güvenirlilik katsayısı, hem ölçeğin tümü hem de ölçek içerisinde yer alan faktörler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu kapsamda, hem açıklayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılan gruplara ait güvenirlilik değerleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Ölçeğe ve Ölçeğin Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlilik Katsayıları

	Açıklayıcı Faktör Anlizi Uygulanan Grup	Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulanan Grup
Faktör 1: Eylem	.87	.87
Faktör 2: İletişim	.79	.81
Faktör 3: Önem	.78	.85
Faktör 4: İnanç	.77	.80
Ölçeğin Tamamı	.91	.93

Ölçeğin tümünden (n=21) elde edilen Cronbach α güvenilirlik katsayısı, iki uygulamada sırasıyla .91 ve .93'dür. Alt faktörlerde beliren Cronbach α güvenilirlik katsayılarının ise .77 ile .87 arasında farklılaştığı görülmektedir. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde değere sahip olması, ölçeğin güvenilir kabul edilebileceği anlamına gelmektedir (Nunnally, 1978; DeVellis, 2016). Bu anlamda hesaplanan güvenilirlik katsayı değerlerine göre öz geçmiş hazırlamaya yönelik tutum ölçeğinin, kabul edilebilir düzey içerisinde güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

Öte yandan ölçek maddelerinin (n=21), ölçülmek istenen özelliği tam ve doğru ölçüp ölçmediğini tespit edebilmek için madde-test toplam korelasyonları incelenmiştir. Bu doğrultuda, güvenilirliğe ilişkin ortaya çıkan madde-toplam korelasyon değerlerine ve Cronbach α güvenilirlik katsayılarına ait verilere Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4.

Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach α Güvenirlik Katsayıları

Faktörler/Maddeler	\bar{X}	SS	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach α Güvenirlik Katsayısı
<i>Faktör 1: Eylem ($\alpha = .87$)</i>				
m15	3,80	,98	,461	,873
m33	4,24	,91	,512	,868
m34	3,22	1,16	,678	,851
m35	3,56	1,08	,568	,863
m37	3,40	1,15	,734	,845
m39	3,35	1,15	,714	,847
m40	3,59	1,12	,660	,853
m42	3,70	1,15	,691	,850
<i>Faktör 2: İletişim ($\alpha = .81$)</i>				
m16	4,07	,99	,587	,774
m22	3,84	,93	,421	,821
m26	4,00	,93	,689	,742
m28	4,09	,93	,704	,738
m43	4,23	1,00	,585	,774
<i>Faktör 3: Önem ($\alpha = .85$)</i>				
m3	3,92	1,00	,708	,809
m4	4,18	,97	,727	,801
m5	4,30	,97	,691	,816
m6	3,86	1,04	,659	,831
<i>Faktör 4: İnanç ($\alpha = .80$)</i>				
m18	4,05	1,13	,662	,732
m23	4,07	1,12	,549	,789
m30	4,34	,98	,655	,739
m38	4,13	1,02	,616	,755

Tablo 4'de ölçek maddelerinin madde test toplam korelasyon değerlerinin, birinci faktörde .461 ile .734; ikinci faktörde .421 ile .704; üçüncü faktörde .659 ile .727 arasında ve dördüncü faktörde .549 ile .662 arasında olduğu görülmektedir. Faktörler içerisinde yer alan maddelerin madde test toplam korelasyon değerlerinin, .30 ve üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2008). Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin, hedeflenen ölçme amacına hizmet ettikleri belirtilebilir.

Ölçeğin ilk uygulamasından üç hafta sonra aynı ölçek 23 katılımcıya yeniden uygulanmıştır. İlk gerçekleştirilen uygulama ve üç hafta sonra gerçekleştirilen son uygulama çalışmalarına ait test tekrar test güvenilirlik katsayıları, ölçeğin tamamı için .746, birinci faktör için .724, ikinci faktör için .724, üçüncü faktör için .634, dördüncü faktör için .738 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç, ölçeğin tamamı için elde edilen verilerin geçen zamana karşı tutarlılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, beliren yetişkinlik döneminde yer alan bireylerin öz geçmiş hazırlamaya yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılması amaçlanan bir ölçeğin geliştirildiği ifade edilebilir. Çalışma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleriyle alanyazında yer alan referans değerler bağlamında ölçeğin kabul edilebilirlik ölçütlerini karşıladığı ve geliştirilen ölçme aracının ölçülmek istenen özellikleri ölçmek amacıyla uygun nitelikleri yansıttığı ortaya çıkarılmıştır.

Ölçeğin son hali dört faktörden (eylem, iletişim, önem ve inanç) ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan dört madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puanlar 21 ile 105 arasında farklılaşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça,

beliren yetişkinlik döneminde yer alan bireylerin öz geçmiş hazırlamaya yönelik tutumlarının olumlu yönde olacağı ifade edilebilir.

Öz geçmiş, iş başvurularında bireylerin işe kabul edilme sürecini etkileyen bir unsur olarak göze çarpmaktadır (Schuman&Nadler, 2014). Farklı tür ve formatlarda hazırlanabilen öz geçmiş, bireylerin güçlü yönlerini ve kariyer gelişimine dair temel bilgilerini işverenlere iletme işlevini yerine getirmektedir(DeCenzo&Robbins&Verhulst, 2016). Bu önem doğrultusunda bireylerin öz geçmiş hazırlamaya yönelik tutumlarını geliştirilen ölçme aracıyla keşfederek, öz geçmiş hazırlamaya yönelik çalışmaların yapılandırılmasının önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma sonucunda geliştirilen ölçeğin, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerle çalışan uzmanlar ile gelecekte bu konuda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara faydalı olabileceği düşünülmektedir. Başta üniversitelerin kariyer planlama ve uygulama merkezleri olmak üzere İŞKUR'un ilgili birimleri ve sivil toplum kuruluşları bünyesindeki kariyer eğitim merkezlerinde çalışan uzmanlar tarafından beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin öz geçmiş hazırlamaya yönelik tutumları, bu ölçek aracılığıyla incelenebilir.

ÖNERİLER

Öz geçmiş hazırlamaya ilişkin tutumların, kariyer psikolojik danışmanlığı alanında önemli bir yer tutan ve öz geçmiş hazırlama gibi bireylerin işe yerleşme süreçlerinde kritik rol oynayan kariyer uyumu, kariyer umudu, kariyer özyetkinliği gibi kavramlarla ilişkisi konu edinilebilir. Bu yapılarla birlikte akademik başarı, çalışma deneyimi ve çalışmaya ilişkin inançlar ve öz geçmiş hazırlamaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmaların da yapılması önerilebilir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracı, öz geçmiş hazırlamaya yönelik düzenlenecek eğitim programlarının öncesinde ve sonrasında uygulanarak katılımcıların öz geçmiş hazırlamaya ilişkin tutumlarındaki değişimin incelenmesi amacıyla kullanılabilir. Son olarak bu ölçeğin farklı yaş ve gelişim döneminde yer alan bireylerle yapılacak çalışmalarla, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Öte yandan bu çalışma, bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Çalışma kapsamında alanyazında yer alan ve bu konuya benzer niteliklerde güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarından yararlanılmamış olması ve veri toplama sürecinin salgın koşulları dolayısıyla hedeflenen tarihte sonlandırılmaması bu sınırlılıklardan bazılarıdır. Gelecekte bu çalışmaya benzer nitelikte yapılacak araştırmaların, belirtilen sınırlılıkları göz önünde bulundurulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (2006). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Azgin, A. O., & Şenler, B. (2019). İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 213-232. <https://doi.org/10.18009/jcer.538352>
- Bonett, R. M., & Stickel, S. A. (1992). A psychometric analysis of the Career Attitude Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25(1), 14-26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ445548>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with spss 12 and 13 for windows*. Routledge Press.
- Briscoe, J.P., Hall, D.T., & Frautsch DeMuth, R.L. (2006). Protean and boundary less careers: an empirical exploration, *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 30-47. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.003>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108451>
- Büyükyılmaz, O., & Ercan, S., & Gökerik, M. (2016). Öğrencilerin kariyer planlama tutumlarının demografik faktörler açısından değerlendirilmesi: Karabük üniversitesi işletme fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2065-2076. <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/226731>
- Callahan, C. M. (2018). Self-reflective insights on what I have learned in an evolving academic career model: Accounting scholarship, administration, and diversity. *Issues in Accounting Education*, 33(3), 5-16. <https://doi.org/10.2308/iace-52145>
- DeCenzo, D. A., Robbins, S. P., & Verhulst, S. L. (2016). *Fundamentals of human resource management*. John Wiley & Sons.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- Engel, K. S., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Farr, J. M. (2011). *The quick resume&cover letter book: Write and use an effective resume in only one day* (Fifth edition). Indianapolis, IN: JIST Publishing.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using spss*. Sage Publications.
- Gustafsson, M. (2020). *Young workers in the coronavirus crisis*, Resolution Foundation.
- Işık, E. (2007). *Üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde verilen kariyer danışmanlığı hizmetlerine ilişkin algı ve beklentileri*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Joyce, R. (2020). *Sector shutdowns during the coronavirus crisis: which workers are most exposed?*, Institute for Fiscal Studies.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk örnekleme için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 169-179. <http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/80/79>
- Kale, E., & Özer, S. (2012). İşgörenlerin çok yönlü ve sınırsız kariyer tutumları: Hizmet sektöründe bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(2), 173-196. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/65460>
- Kan, A., & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161015>
- Kemper, M. G. (1980). An assessment of the perceived career development needs of college students: Differences by academic year and sex. *Doctoral dissertation*. Duke University: USA.
- Kılıç, Y., Coşkun, Z., & Karakaya, Y. E. (2020). Spor Bilimleri Alanında Eğitim Alan Öğrencilerin Kariyer Geleceklerine Yönelik Tutumları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(23), 2064-2078. <https://doi.org/10.26466/opus.666255>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Koivisto, P. (2010). Transition to work: Effects of preparedness and goal construction on employment and depressive symptom. *Journal of Research on Adolescence*, Vol. (20)2, pp. 869-892. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00667.x>
- Korkmaz, F. (2020). İş özerkliğinin çok yönlü kariyer tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(4), 367-386. <https://dx.doi.org/10.15295/bmij.v8i4.1720>
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel.
- Mercan, O., & Kan, A. (2020). Mesleki rehberlik faaliyetlerine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1245535>
- Moore, T. L., & McLean, J. E. (1977). A validation study of the Career Maturity Inventory Attitude Scale. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 10(2), 113-116. <https://doi.org/10.1080/00256307.1977.12022117>
- Niles, S G. & Harris-Bowlbey, J. (2013). *Career development interventions in the 21st century*(4. ed.). New Jersey: Pearson.
- Mann, A., V. Denis and C. Percy (2020), "Careerready?: How schools can beter prepare young people for working life in the era of COVID-19", *OECD Education Working Papers*, No. 241, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Nowakowski, C. (2002). Career planning needs of students. *Doctoral dissertation*. Western Michigan University: USA.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Öztemel, K. (2019). *Kariyer planlama ve geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Schuman, N., & Nadler, B. J. (2010). *The resume and cover letter phrasebook: what to write to get the job that's right*. Avon, MA: Adams Media.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon.
- Tarhan, E. (2019). *Kadın akademisyenlerin sınırsız ve çok yönlü kariyer tutumları: Kişilik ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından bir inceleme*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tel, F. D. (2020). Beliren yetişkinlik döneminde kariyer gelişim müdahaleleri. İçinde D.M. Siyez & T. Mutlu Çaykuş (Eds.), *Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi* (ss. 443-473). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Turner, D. (2020). *Work exposure, work exploration and work experience –continuum and activities*. D J Turner consulting and Eastern Bay of Plenty Economic Development Agency. <https://tinyurl.com/The-WE3-Continuum-August-2020>
- Türkmen M., Yıldız, K., & Mutlutürk N. (2012). Özel ve devlet okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin çok yönlü kariyer tutumlarının araştırılması: Manisa ili örneği. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(3), 119-130. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpnek16UXINZz09>
- Ulaş Kılıç, Ö. (2020). Beliren yetişkinlik döneminde kariyer gelişimi. İçinde D.M. Siyez& T. Mutlu Çaykuş (Eds.), *Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi* (ss. 203-232). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Woodrick, C. P. (1979). The development and standardization of an attitude scale designed to measure career myths held by college students. *Dissertation Abstracts International*, 40(8-A), 4506-4507. <http://hdl.handle.net/1969.1/DISSERTATIONS-130185>
- Ytnk TV, (2021, Şubat). *Erişim adresi: https://www.ytnk.tv/KariyerPlanlamaDers/46*
- Zeren, Ş. G., Amanvermez, Y., Buyruk Genç, A., Ermumcu, A., Kalay, T., Satıcı, B., & Yılmaz, A. S. (2017). Yükseköğretimde Kariyer Merkezlerinin İncelenmesi: İstanbul İli Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7(3). 554-564. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.232>



Araştırma Makalesi

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Ekran ve Kâğıttan Okuma
Düzeylerinin Belirlenmesi¹

Determining the Level of Screen and Paper Reading for Students with
Learning Difficulties

Research Article

Gökhan Kazan*² Bayram Gökbulut³

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2021
Cilt 3, Sayı 1
Sayfalar: 27-34
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 26.03.2021
Kabul : 17.06.2021

DOI: 10.47770/ukmead.903654

Özet

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ekran ve kâğıttan okuma düzeyleri arasındaki farklar belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel araştırma türünde, tarama modeli kullanıldığı araştırma ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf düzeyine uygun metin 11 öğrenciye kâğıttan, 11 öğrenciye ise tablettan okutulmuştur. Öğrencilerin ses kayıtları alınarak, bir dakikada okuduğu kelime sayısı, okuma doğruluk düzeyi ve prozodi değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısına göre okuma hızlarının düşük ve risk grubunda oldukları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencinin doğru okuduğu ortalama kelime sayısına göre düzeylerinin "Endişe Düzeyinde" olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin prozodi (vurgu, ton, akıcılık, vs.) puan ortalamalarına göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, ekrandan okuyan grup ile kâğıttan okuyan grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın doğru okunan kelime sayısına göre anlamlı bir farklılık rastlanılmamıştır. Ekrandan okuyan öğrencilerin prozodi düzeyi ortalaması, kâğıttan okuyanlara göre düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ekrandan okuma, kâğıttan okuma, öğrenme güçlüğü, özel eğitim, prozodi,

Abstract

In this study, it was tried to determine the differences between screen and paper reading levels of students with learning disabilities. In the quantitative research type, the research in which the scanning model was used was carried out with 22 students. As a result of the analysis, it was seen that the reading speed of the students was low and in the risk group according to the number of words they read in a minute. According to the average number of words that the student with learning difficulties participating in the study read correctly, their levels were found to be at the "Anxiety Level". It was concluded that the students participating in the study were lower than their prosody score averages. As a result of the research, no significant difference was found between the group reading on the screen and the group reading on paper. Similarly, no significant difference was found between screen reading and paper reading according to the number of words read correctly.

Learning disabilities, prosody, reading from screen and paper, special education, technology

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2021
Volume 3, No 1
Pages: 27-34
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 26.03.2021

Accepted : 17.06.2021

DOI:10.47770/ukmead.903654

¹Bu çalışma Gökhan Kazan'a ait dönem projesinden üretilmiştir.

²Milli Eğitim Bakanlığı, gokhan_s@hotmail.com

³Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, bayramgokbulut@hotmail.com

GİRİŞ

Zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin bazıları öğrenme ve gelişim düzeylerinde yetersizlikler bulunmakta, akranlarından geri kalabilmektedir. Akranlarından geri kalan ve öğrenme güçlüğü bulunan öğrencileri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özel eğitim kapsamında değerlendirerek destek eğitimi almalarını sağlamaktadır (MEB, 2008; MEB, 2012; MEB, 2018). Öğrenme güçlüğü bulunan kişiler zekâ yönünden bir problemi bulunmayan, ancak dinleme, konuşma, okuma yazma, heceleme, düşünme veya matematik becerilerinde akranlarına göre performans düşüklükleri görülen bireylerdir (American Psychiatric Association, 2013: 66; Kaplan, 2016; Özyeşil, 2014: 22; Sawhney ve Bansal, 2014; İlker ve Melekoğlu, 2017: 443; Can, 2008: 9; IDEA, 2004). Bu performans düşüklüğü ilköğretim kademesinde okuma becerilerinin kazandırma çalışmalarında daha sık görülmektedir. Normal eğitim alan öğrenciler arasında sıklıkla görülen atlama, ekleme, yer değiştirme ve ters çevirme, tekrar etme, duraklama, sözcüğü hecelerine yanlı ayırma, akıcı okuyamama, kendi kendine düzeltme, yanlış okuma gibi hatalar (Baydık, 2014: 134-135) öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında da karşılaşılabilmektedir.

Günümüzde teknoloji ve internetin gelişmesiyle birlikte bilgiye erişimde basılı metinler (gazete, kitap, dergi vb.) yerine dijital cihazlar tercih edilmektedir. Bu gelişmelere bağlı olarak basılı kâğıtlar üzerinden gerçekleştirilen okuma oranları azalmakta, dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirilen okuma oranları artmaktadır (Støle, Mangen ve Schwippert, 2020). Dijital teknolojilerdeki gelişmeler göz önüne alındığında yakın bir gelecekte basılı metinler yerini bütünüyle dijital kaynakların alması muhtemeldir. Bu durumda ekrandan okuma tanımlanması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneş, 2010:3). Ekrandan okuma, metinlerin elektronik ortamda okunması anlamına gelmektedir (Aktaş ve Ertem 2016: 132). Ekran okuma bilgisayar, cep telefonu, yansız okuma, elektronik reklam panoları, elektrikli ev aletlerinin ekranlarından ve TV'den okuma şeklinde çeşitli araçlarla gerçekleşmektedir (Maden, 2012: 12). Bu araçlarla yapılan okumaların avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır.

Ekrandan okumanın dezavantajları: Ekran okuma esnasında okuyucu görme, algılama ve zihinde yapılandırma sürecini aynı anda gerçekleştirilmektedir. Bu süreç beynin çalışma yükünü artırarak beden ve zihin yorgunluğuna neden olmaktadır (Maden, 2012: 12). Bu yorgunlukla birlikte okuma yapan kişi satır takibinde zorlanarak okuma hataları yapabilmektedir (Güneş, 2009: 332). Ekrandan okumada göz yatay ve dikey hareket etmekte, bu durum okuma hızını % 25 oranında düşürmektedir (Güneş, 2010). Ekrandan okuma yapılırken metne kolayca ve hızlıca göz atılması, metnin çeşitli ayrıntıların hatırlanmasını engellemektedir (Muter ve Maurutto 1991 Ak: Ulu, 2017: 35). Ekran parlaklığı ve yansımaları gözü yormakta, görmeyi zorlaştırmakta, baş ağrısına neden olmaktadır (AOA, 2016; Duran ve Alevli, 2014).

Ekrandan okumanın dezavantajlarının yanında avantajları da bulunmaktadır. Ekrandan okuma sürecinde okunan metnin çeşitli görseller ve animasyonlar ile zenginleştirilmekte, bu da okunan metin daha kolay öğrenilip ve hatırlanmasını sağlamaktadır (Duran ve Alevli, 2014). Ekrandan okunan metnin boyutu okuyucunun tercihine göre büyültüp küçültülmekte, bilgiyi düzenleme imkânı sağlamakta ve kâğıt sarfiyatını azaltmaktadır (Dyson ve Haselgrove, 2001, Akt. Duran ve Alevli, 2014). Ekrandan okuma esnasında okuyucu tercihine göre sayfalar kişiselleştirilmekte, istenilen bilgiye erişim kolaylaşabilmektedir (Duran ve Alevli, 2014).

Bireylerin basılı evraklar üzerinden okuma hızları nasıl değerlendiriliyorsa, günümüz teknoloji çağında ekrandan okuma hızlarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Okumayı değerlendirme, okuyucunun okuma düzeyi, tonlama, vurgu, hız doğru okuduğu kelime sayısının ve okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi sürecidir (Akyol, 2006: 228). Öğrencilerin okuma düzeylerinin değerlendirilmesinin nedeni, okuma gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretimin planlanması, öğretim etkililiğine karar verilmesi ve öğretimin gerçekleşme düzeyinin tespit edilmesi amacıyla yapılır (Leslie ve Caldwell, 2006, Ak: Karasu vd. 2013:1). Okuma doğruluğunun belirlenmesi olarak bilinen ölçüm, bize yaklaşık olarak yüzde kaç doğrulukla okuduğunun bilgisini vermektedir. Okuma becerilerin değerlendirilmesinde önemli bir unsurda prozodi değerlendirilmesidir. Prozodi; sesli okumanın tonlama, vurgu ve zamanlamasını kapsamaktadır. Metnin uygun tonlama ve vurguda okuması "Prozodik okuma" olarak ifade edilmektedir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013: 169).

Günümüzde öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin dil, okuma, dinleme, yazma ve matematik becerilerinin geliştirilmesinde dijital teknolojilerden yararlanılmaktadır (Kaplan, 2016). Dijital teknolojiler öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı bilinmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü çeken bireylerin dijital ekranlar ile yaptıkları okumalar beceri düzeylerine ne derecede katkı sağladığının araştırılması gereken bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ekran ve basılı evraklardan yapılan okumaların karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanılmamıştır.

Yapılan bu araştırma ile öğrenme güçlüğü olan bireylerde ekrandan okuma ve basılı evraklardan okuma becerileri arasındaki farklılığın ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu genel amaç dâhilinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin;

- okuma hızı ekrandan ve basılı materyallerden okuma arasında fark var mıdır?
- okuma doğruluk düzeyi ekran ve basılı materyalden okuma durumuna göre fark var mıdır?
- okuma prozodi düzeyleri ekran ve basılı materyallerden okuma durumuna göre fark var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, geçmişte ya da şimdi olan bir durumu, olduğu şekli ile birey veya nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi açıklamaya çalışılır (Karasar, 2018). Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin ekrandan okuma ile basılı materyallerden okuma düzeyleri arasındaki farklar araştırılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde, 5. sınıfta öğrenim gören ve okuma güçlüğü bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, normal öğrenimlerinin yanında haftanın bir gününde özel eğitim rehabilitasyon merkezine giderek özel eğitim alan öğrencilerdir. Araştırmanın yapıldığı ilçede üç adet rehabilitasyon merkezinde toplam 25 öğrenme güçlüğü tanısı konulan ve destek eğitimi alan öğrenci bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü bulunan 25 öğrenci velisinden gerekli izinler alınmış ve destek eğitimi veren öğretmenlerde çalışma konusunda bilgilendirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerden bir tanesi başlangıçta, 2 tanesi ise çalışma esnasında araştırmadan ayrılmıştır. Çalışma 22 öğrenme güçlüğü çeken öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 18'i (%81.8) erkek, 4'ü (%18.2) ise kız öğrencidir. Bu öğrenciler 11'er kişilik iki gruba ayrılmıştır. Gruplara ayrılmasında erkek ve kız öğrenciler ayrı iki grup olarak ve kura çekilerek belirlenmiştir. Grupların cinsiyet olarak eşit dağılımı sağlanmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma düzeyinin belirlenmesi amacıyla sesli okuma yaptırılmış, mobil telefon ile okumaları kayıt altına alınmıştır. Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin prozodi okuma hızı ve okuma doğruluğunun belirlenmesinde informal değerlendirme araçları kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma ve anlama hatalarının tespitinde "Yanlış Analizi Envanteri" ve "Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği" kullanılmıştır. Ekrandan okuma işlemi ise tablet bilgisayar ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma yapmasında "Bir Çizgi Bin Dünya: Çizgi Karakter" metni kullanılmıştır. Bir Çizgi Bin Dünya: Çizgi Karakter Metni, MEB, 2014-2015 eğitim öğretim yılına ait İlköğretim Türkçe 5.Sınıf Ders Kitabında yer alan bir metindir. Bu metnin okunabilirlik puanı 5. sınıf düzeyindedir (Çetinkaya, 2010). Okunabilirlik düzeyinin hesaplanmasında literatürde iki araştırmacının formülü yer almaktadır. Bu araştırmacıardan Ateşman (1997) formülüne göre okuma puanı 97.53 hesap edilmiş, bunun "Çok Kolay" düzeyinde bir metin olduğu görülmüştür (Mirzaoğlu ve Akın, 2015). Çetinkaya (2010) baz alınarak yapılan hesaplamada ise metnin puanı 53 olarak elde edilmiştir. Bu puan bağımsız okuma düzeyindedir. Her iki araştırmacının hesaplama yöntemi kullanılarak elde edilen sonuçlara göre okuma metninin 5. sınıf düzeyine uygun bir metin olduğu görülmüştür. Metnin ortalama kelime uzunluğu; 2.21, ortalama cümle uzunluğu ise 6.71'dir. Metin "1,15" satır aralığında "14" puntoya sahiptir. Sağ, sol, üst, alt boşlukları "2.50" cm olarak sayfa kenar boşlukları ve iki yana yaslı şekilde ayarlanmıştır. Metnin kâğıda basılı versiyonu A4 21 x 29. 7 santimetre (cm) 80 gr kâğıda basılmıştır. Tablet ekranından kullanılan metnin ise kâğıda basılı aynı özelliklerde olup PDF formatında kaydedilmiştir. Araştırmada ekrandan okumada kullanılan tablet bilgisayar, Samsung A SM-T510 modelinde 10.1" ekran boyutunda, siyah renkli mobil bir cihazdır. Araştırmada kullanılan metin pdf formatına çevrilmiş ve mobil tablete aktarılmıştır. Okuma prozodisini değerlendirmesinde Rasinski (2004) tarafından geliştirilen Yıldız, vd. (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği" kullanılmıştır. Rubriğin analitik bir yapısı olup, ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri (kelime grupları), pürüzsüzlük (akıcılık) ve hız olmak üzere dört farklı boyuttan oluşmaktadır. Rubrikten en fazla 16, en az ise 4 puan alınabilmektedir. Kullanılmasında ise: Sesli okuma dinlenir ve okuyucunun nasıl okuduğu ölçek üzerinde işaretlenerek puanlama yapılır. Puanlar, 8 ve 8'den düşük ise okumanın prozodik anlamda yetersizlik görüldüğü ve okumanın desteklenmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Yıldız vd. 2009: 356; Seyit ve Yıldız, 2011: 108; Kaya, 2016: 18). Bu çalışmada prozodi puanları 8 ve 8'den küçük olan puanlar yetersiz olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada okuma doğruluk oranının tespitinde "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Envanter, Akyol (2006) tarafından Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988)'den uyarlanmıştır. Envanter kelime bilgisi ve okuduğunu anlama olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bu envanter kullanılarak okuyucuya sesli okuma yapılarak araştırmacı tarafından hatalar tespit edilir. Bu çalışmada okuma hataları, her hatada (X) işareti kullanılarak metin üzerinde işaretlenmiştir. Okuma hataları sayımı yapıldıktan sonra, ilk önce yanlış okunan kelimelerin sayısı, toplam okunan kelime sayısından çıkarılarak doğru okunan kelime sayısı bulunmuştur. Her öğrenme güçlüğü bulunan öğrencinin okuma doğruluk yüzdesi hesabında (Okuma Doğruluk Yüzdesi = (Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Metnin Toplam Kelime Sayısı) x 100) formülü kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Bu envanter ile üç farklı okuma becerisi düzeyi tespit edilebilmektedir (Akyol, 2006; Çıkkılı, Alegöz ve Bala, 2017):

1. Serbest Düzey Okuma Becerisi: Bireyin kendi başına herhangi bir yardım ihtiyacı hissetmeden okuması ve okuduğu metni anlamasını içerir (%96 ve üzerindeki okuma düzeyi).
2. Öğretim Düzeyi Okuma Becerisi: Okuyucu bireyin, bir yardımcının desteğiyle istenilen düzeyde okuduğu ve okuduğunu anlamasıdır (%90-95 arasındaki okuma düzeyi).
3. Endişe Düzeyi: Okuyucu bireyin metni çok azını doğru olarak okuduğu ve metni çok az anladığı ya da hiç anlamadığı düzeydir (%89 ve altı okuma düzeyi).

Verilerin toplanması

Veri toplanmaya başlamadan önce araştırmaya katılacak öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin aileleri ile görüşülerek görme, işitme problemi olup olmadığı ve genel okuma performansları hakkında bilgi edinilerek ön bilgiler toplanmıştır. Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin derslerine giren öğretmenleri ile ön görüşme yapılarak, sağlık ve okuma bilgileri hakkında ön bilgiler toplanmıştır. Çalışmada veriler 01-12-2019-30-01-2020 tarihleri arasında ses kaydı yapılarak toplanmıştır. Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin herhangi stres kaygı yaşamamaları ve performansları doğru bir şekilde yansıtılmaları için dersine giren öğretmen ve tarafından çalışma açıklanmış, öğretmen araştırmacıyı tanıtmış ve araştırmacı öğrenme güçlüğü bulunan öğrenci ile samimi bir ortamda karşı karşıya gelmiştir. Çalışma öncesi öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilere ses kaydı yapılacağı belirtilmiş, doğru ya da yanlış okuduklarında herhangi bir not, değerlendirme yapılmayacağı açıklanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Doğru okuma oranını belirlemek için, çalışma metni her öğrenme güçlüğü bulunan öğrenci için basılı hale getirilmiş, isimleri ve okuma ortamları yazılmıştır. Araştırmacılar tarafından ses kayıtları dinlenmiş ilk 100 kelimedede yapılan her hatalı okuma için işaretlemeler yapılmıştır. Bu hatalar sayılmış, hatalı okunan kelime sayısı toplam okunan kelime sayısından çıkarılarak okunan doğru kelime sayısı bulunmuştur. Okunan doğru kelime sayısı, metnin kelime sayısına bölünüp, 100 ile çarpımında yüzdelik çıkarılarak doğru okuma yüzdesi her biri için hesaplanmıştır. Bu işlem 3 kere tekrar edilerek veriler kontrol edilmiştir. Ses kayıtları dinlenilerek, doğru okuma, bir dakikada okunan kelime sayısı ve prozodi değerlendirilmesi yapılmıştır.

Verilerin analizi

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve prozodi puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekrandan okuma ve basılı kâğıttan okuma arasındaki fark, okuma doğruluk düzeyleri ile ekrandan okuma ve basılı materyalden okuma arasındaki fark ile öğrencilerin prozodi düzeyleri ile ekrandan ve basılı materyalden okuma düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği ve araştırmaya katılan kişi sayısının 30'un altında olması nedeniyle parametrik olmayan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ilkökul 5. Sınıf öğrencisi olup, öğrenme güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin ekrandan okuma ile kâğıttan okuma becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı, bir dakikadaki okudukları doğru kelime sayısı ve okuma prozodi puanlarına ait ortalamalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin genel okuma düzeyleri

	n	\bar{X}	Ss	Maksimum	Minimum
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	22	55.40	25.44	92	16
Doğru Okunan Kelime Sayısı	22	76.50	13.85	98	50
Okuma Prozodi Puanı	22	7.27	3.28	14	4

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısına ait aritmetik ortalama değerinin ($\bar{X}=55.40$) olduğu, doğru okudukları kelime sayısına ait aritmetik ortalama değerinin ($\bar{X}=76.50$) ve okuma prozodi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=7.27$) olduğu görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekrandan okuma ve basılı materyalden okumaları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney-U testi gerçekleştirilmiş olup, test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma hızlarının ekrandan okuma ve basılı evraktan okuma arasındaki farka ait Mann Whitney-U test sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	SS	U	p
Ekrandan okuma	11	9.91	109	43.00	.25
Kâğıttan okuma	11	13.09	144		

Tablo 2 incelendiğinde öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekrandan okuma ortalaması ($\bar{X}=9.91$), kâğıttan okuma ortalaması ($\bar{X}=13.09$) olduğu görülmektedir. öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekrandan okuma ve kâğıttan okumaları arasında anlamlı bir farka [$U_{(20)}=43.00, p>.05$] rastlanmamıştır.

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma doğruluk oranları ile ekrandan okuma ve basılı materyallerden okumaları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Man Whitney –U testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma doğruluk düzeyleri ile ekrandan okuma ve basılı materyalden okuma arasındaki farka ait Mann Whitney–U test sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	SS	U	p
Ekran okuma	11	10.41	114.50	48.50	.43
Kâğıttan okuma	11	12.59	138.50		

Tablo 3.İncelendiğinde öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekrandan doğru okuma ortalamaları (\bar{X} =10.41), kâğıttan doğru okuma ortalamaları (\bar{X} =12.59) olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekrandan okuma ve kâğıttan okuma ortalamaları arasında anlamlı farka [$U_{(20)}= 48.50, p>.05$] rastlanmamıştır.

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma prozodi düzeyleri ile ekranda ve basılı materyallerden okunma düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin prozodi düzeyleri ile ekrandan ve basılı materyalden okuma düzeyleri arasındaki farka ait Mann Whitney–U test sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	SS	U	p
Ekran okuma	11	8.68	95.50	29.50	.03*
Kâğıttan okuma	11	14.32	157.50		

$p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde ekrandan okuma prozodi puanı (\bar{X} =8.68) olduğu, kâğıttan okuma yapanların prozodi puanı (\bar{X} =14.32) olduğu ve aralarındaki farkın [$U_{(20)}= 29.50, p<.05$] anlamlı olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu çalışma ile öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekran ve kâğıt ile okuma düzeyleri, doğru okuma düzeyleri ve prozodi düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekran ve kâğıttan okumaya göre okuma hızları ile doğru okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Kâğıttan okuma prozodi puanlarının ekrandan okumaya göre daha yüksek olduğuna dair anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin genel okuma düzeylerinin bir dakikada okuduğu ortalama kelime sayısı 55.40, doğru okuma düzeyi ise 76.50, prozodi puanlamasının ortalaması ise 7.27 puan olduğu görülmüştür.

İlköğretim 5. Sınıf düzeyinde bir öğrenme güçlüğü bulunan öğrencinin dakikada ortalama 120 kelime okuması normal olarak kabul edilir (Erden, Fusun ve Uslu, 2002). Yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler dakikada ortalama 55 kelime okumuşlardır.

Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin doğru okuma kelime sayısı ortalamasının %76 olduğu görülmüştür. Kişinin doğru okuma kelime sayısı %89 ve altı olan durumlarda, kişinin metnin çok azını doğru olarak okuduğu ve metni çok az anladığı ya da hiç anlamadığı Endişe Düzeyi’dir (Akyol, 2006; Çıkılı, Alegöz ve Bala, 2017). Buna göre araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma düzeylerinin Endişe Düzeyi’nde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekran ve kâğıttan okuma prozodi puanlamasının ortalamasının 7 puandır. “Okuma Prozodi Rubriği”nden en fazla alınabilecek puan 16, en az alınabilecek puan ise 4 dür. Okuma puanların yeterli olduğu düşünülebilmesi için rubrikten en az 8 puan alınmalıdır. 8 in altında alına prozodi puanları, prozodik okumanın akıcılığında bir yetersizlik olduğunun göstergesidir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009; Seyit ve Yıldız, 2011; Kaya, 2016). Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma prozodileri düşük ve yetersiz olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ekrandan okuma ile kâğıttan okuma arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin bir dakikadaki okudukları kelime sayısının azlığı veya çokluğu ekran ya da basılı kağıtlara göre farklılaşmamaktadır. Literatürde araştırma bulgusunu destekler yönde çalışmalara rastlanmaktadır. Dündar ve Akçayır (2012) 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okuma ve anlama hızlarının ekran ya da kâğıttan okumaya göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Başaran (2014) 4. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada kâğıt ya da ekrandan okumanın, metni anlama ve okuma hızı bakımından bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Günşen (2016) otizmliler ile yapmış olduğu çalışmada okuduğunu anlama becerilerinin okuma sonrası stratejiler ile geliştirilmesi sürecinde basılı metinler ya da elektronik metinler ile çalışılması sonucunda etkililik yönünden bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Bu bulguların aksine ekrandan okumanın basılı kâğıttan okumaya göre daha

yüksek olduğu çalışmalar literatürde yer almaktadır. Baştuğ ve Keskin (2012) öğrencilerin basılı metinden okumada, ekrandan okumaya göre hız ve anlama düzeyinin daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Vandenhoeck (2013) ekran okumanın hızının basılı materyale göre daha yavaş olduğuna ilişkin genel bir fikir birliği olduğunu ifade etmektedir. Ak (2019) 4. Sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu deneysel çalışmada ekrandan okuyan öğrencilerin okuma hızlarının kâğıttan okuyanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Schneps, Thomson, Chen, Sonnert ve Pomplun (2013) öğrenme güçlüğü (disleksi) bulunan lise öğrencileri ile yapmış olduğu hız ve okuduğunu anlama bakımından ekrandan okuyan öğrencilerin, kâğıttan okuyan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Krieger (2017) farklı engel guruplarındaki öğrencilerin okuduklarını anlama üzerine yapmış oldukları çalışmalarında elektronik metinleri okuma puanlarını, basılı kâğıttan okuyanlara göre daha yüksek bulmuştur. Duran ve Alevli (2014) 8. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Yapılan analiz sonucunda öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekrandan okuma doğru kelime sayısı ile kâğıttan doğru okuma arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu sonuca göre öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ekran ya da kâğıttan yaptıkları doğru okumaları arasında bir farkın olmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler ekrandan okurken ve basılı kâğıttan okurken hatalar yapmakta, ancak bu hatanın kaynağının ekran ya da basılı kâğıttan kaynaklandığını söyleyemeyiz. Ak (2019) 4. Sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu deneysel çalışmada araştırma bulgusunu destekler yönde ekrandan okuyan öğrencilerin doğru okuma düzeyleri ile kâğıttan doğru okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırma bulgusunun aksine, Baştuğ ve Keskin (2012) öğrencilerin basılı metinden okumada, ekrandan okumaya göre doğruluk ve anlama düzeyinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin prozodi düzeyleri ile ekrandan ve basılı materyalden okuma düzeyleri arasındaki farka rastlanmıştır. Kâğıttan okuyan öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin prozodi değeri, ekrandan okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Prozodi olarak; ekrandan okuma becerisi, kâğıttan okuma becerisine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bunun nedeni öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma ve yazmayı basılı kâğıtlar üzerinden öğrenmiş olmalarından kaynaklanabilir. Literatürde ekrandan okuma ve basılı kâğıttan okuma ile prozodi arasındaki farka dair araştırmalara rastlanılmamıştır. Özbay ve Çetin (2011) Prozodik farkındalığı geliştirmek için yapılacak algılama çalışmalarınıyanında, prozodik unsurların doğru bir şekilde kullanılmasına yönelik bilgisayar temelli uygulamalar da algılama becerisinin gelişmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Keskin ve Akyol (2014) yapmış oldukları çalışmalarında yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılandırılmış okuma yöntemi öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada örneklem sayısı 22 öğrenci ile sınırlıdır. Yapılacak diğer çalışmalarda örneklem sayısı artırılarak araştırmalar yapılabilir. Çalışmada bir dakikada okuma hızı, doğru okuma oranları ve prozodi değerlendirilmesi yapılmıştır. Okuduğunu anlam becerisi araştırılmamıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ekran ve basılı evraklardan okumaya göre okuduğunu anlama becerisine yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu araştırma ekran ve basılı evraklardan okuma ile gerçekleştirilmiştir. Farklı metin türleri ve farklı yetersizlik türleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Araştırma farklı sınıf, farklı öğretim kademeleri, farklı ders, farklı sosyo-ekonomik düzeye ve bölgelerde yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, E. (2019). *Ekrandan Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Aktaş, N. ve Ertem, İ. S. (2016). Okuma öncesi strateji öğretiminin ekrandan okuduğunu anlamaya etkisi. *The Journal of Academic Social Science* 4(36), 131-157
- Akyol, H. (2006); *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi.
- AOA. Amerikan Optometri Derneği <https://www.aoa.org/patients-and-public/caring-for-your-vision/protecting-your-vision/computer-vision-syndrome>
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, 5th ed. American Psychiatric Publishing; Arlington
- Başaran, M. (2014). 4. Sınıf Seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerine etkisi", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 248- 248.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı, kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), .73-83.
- Baydık, B. (2014). Okuma güçlükleri (2.Baskı)İçinde: Ed: Yıldırım, Doğru, S,S. *Öğrenme Güçlükleri*. Eğiten Kitap

- Can, H. (2008). Özel Öğrenme Güçlüğü. *Eğitim Dergisi*, (101), s.13-28.
- Çetinkaya, G. (2010); "Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara
- Çıkkılı, Y., Alegöz, A., ve Bala, M. (2017). *Öğrenme güçlükleri için okumayı değerlendirme ve geliştirme*.(1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Duran, E., ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi/The effect of reading on screen on comprehension of 8th grade students. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Dündar, H. ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. Paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, s.441-450.
- Erden, G., Füsün, K. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi," *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13,s. 5-13.
- Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3 ed.): Allyn and Bacon
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 1-20.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 1-20.
- Günşen, M. O. (2016);"Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda basılı ve elektronik ortam metinlerinin okuduğunu anlama becerilerine etkileri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. New York: Longman
- IDEA(2004). *The Individuals with Disabilities Education Act*.U.S Department of Education. <https://www.files.eric.ed.gov>
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3),443-469
- Karasu, P., Ümit G. ve Yıldız, U. (2013). *Formal Olmayan Okuma Envanteri*. Nobel Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi.(2018); *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. (20.Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaplan, G. (2016). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve teknoloji. Özge Eliçin (Ed.). *Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim*. Vize Basın Yayın.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okumanın gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 168-180
- Keskin, H., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Krieger, R. (2017). The effect of electronic text reading on reading comprehension scores of students with disabilities. *All Capstone Projects*. 281.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*,1(3), 1-16.
- MEB (2008); Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmeIdestekeitimprogram.pdf
- MEB (2012); Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>
- Mizraoğlu, V., ve Akın, E. (2015). 5 Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 167-176.
- Özbay, M., ve Çetin, D. (2013). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 155-175.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.

- Schneps, M. H., Thomson, J. M., Chen, C., Sonnert, G., ve Pomplun, M. (2013). E-readers are more effective than paper for some with dyslexia. *PloS one*, 8(9), e75634.
- Seyit, A., ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Sawhney, N. ve Bansal, S. (2014). "Study of Awareness Of Learning Disabilities Among Elementary School Teachers. https://www.researchgate.net/publication/278029676_STUDY_OF_AWARENESS_OF_LEARNING_DISABILITIES_AMONG_ELEMENTARY_SCHOOL_TEACHERS
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 103861.
- Özyeşil, Z. (2014). *Öğrenme güçlükleri nedir? Öğrenme güçlüklerin tarihçesi* (2.Baskı) Ed: Doğru Yıldırım, S.S: Öğrenme güçlükleri. Eğiten Kitap
- Ulu, H. (2017). Öğretmen adaylarının e-kitap kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Languages'Education and Teaching*, 5(4), .542-555.
- Vandenhoeck, T. (2013), Screen Reading Habits Among University Students. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, s. 37-47.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.



Araştırma Makalesi

Social Studies Teacher Candidates' Perceptions About Distance Education Experiences During the Covid-19 Pandemic

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisi Sırasında Uzaktan Eğitim Deneyimlerine İlişkin Algıları

Research Article

Türkan ÇELİK*¹

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of social studies teacher candidates regarding their experiences in the distance education process they used due to the Covid-19 pandemic. Data which were collected through interviews were subjected to content analysis. Two main themes such as positive perceptions and negative perceptions were obtained from the data. It was found that the following sub-themes from the positive statements of social studies teacher candidates drew attention; fast and easy access to materials in desired numbers, increasing technological competence and being able to benefit from the course at any time. The most striking sub-themes of negative perceptions were found to be as follows; lack of technological equipment and internet connection problems, experiencing too much stress, not being able to do collaborative learning effectively, desire to switch to the old order as soon as possible, being affected by negativities at home.

Covid-19 Pandemic, Distance Education, Phenomenological design, Social Studies Education, Social Studies Teacher Candidates.

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2021
Volume 3, No 1
Pages: 35-43
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 07.05.2021
Accepted : 03.06.2021

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2021
Cilt 3, Sayı 1
Sayfalar: 35-43
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 07.05.2021
Kabul : 03.06.2021

Özet

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid 19 pandemisi sebebiyle kullandıkları uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerine ilişkin algılarını tespit etmektir. Görüşme yolu ile toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerden olumlu algılar ve olumsuz algılar şeklinde iki ana tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ifadelerinden dikkat çeken olumlu alt temaların; Materyallere istendik sayıda, hızlı ve kolay erişme, zaman ve mekân sınırlandırmasının olmaması, teknolojik yetkinliğin artması, dersten istediği saatte yararlanabilme şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz algılardan en dikkat çekici alt temaların ise; etkileşimli bir ortamın olmaması/pasif kalmak, teknolojik araç-gereç yetersizliği ve internet bağlantı sorunları, yüz yüze eğitim ortamı kadar zevkli olmaması, çok fazla stres yaşamak, işbirlikçi öğrenmenin etkin yapılamaması, bir an önce eski düzene geçilme isteği, evdeki olumsuzluklardan etkilenmek, sanal sınıf dilinin İngilizce olması şeklin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler:

Covid 19 Salgını, Fenomenolojik desen, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları, Uzaktan Eğitim.

¹ Kilis 7 Aralık University, Faculty of Education, turkancelik@kilis.edu.tr

INTRODUCTION

Due to the crown structure surrounding the surface structure, a virus called "Corona" has recently become one of the most important phenomena of human life. In December 2019, the world was alarmed when 44 people showed symptoms in the fish market in Wuhan, China. The disease has made Wuhan a ghost city, and people have been isolated from daily life against the disease, which does not have a definitive medicine or vaccine. After a short while, it was observed that the virus appeared in other continents outside the borders of China, and its spread could not be stopped in the following process. In the literature, the term pandemic is used for such epidemics that occur between continents (Til, 2020). Every country had to take its own security precautions in the face of this incident that caused a pandemic in the world (Wang, Cheng, Yue, & McAleer, 2020). According to the results of some studies (Zhu, Zhang, Wang, Li, Yang, Song, & Niu, 2020), the crowned virus Corona, whose history goes back to 1965, is 86.9% similar to the bat-derived SARS-like CoV. Therefore, in February 2020, the World Health Organization (WHO) announced the name of the pandemic to the world as Covid-19 (WHO, 2020). This name is explained by Tedros Adhanom as follows: "co" means "corona", "vi" comes from the abbreviation of "virus" and "d" is the abbreviation of the word "disease," and the number "19" represents December 31, 2019, when the disease was first defined. Therefore, there is a global pandemic due to the Covid-19 disease, and all countries are struggling to get rid of this pandemic with the least damage. In this process, rapid digitalization has been experienced in educational institutions as well as in many institutions and organizations. Thus, educational institutions, which were moved to virtual environments, started to use the distance education system to continue education from where they left off. With distance education, which is a form of education independent of time and space, the obligation of teachers and students to be in the same place is eliminated, and education and training activities can be carried out with technology (İşman, 2011). It is thought that the concept of distance education, which is based on ancient times, emerged in the 1700s. Thanks to the development of technology, the distance education system has become more widespread (Kaya, 2002). Therefore, distance education has been needed since ancient times, and the development and change of technology over time has changed the environments where distance education is performed. Today, with the development of internet technologies, distance education is made intensively through web-based applications (Koloğlu, Kantar, & Doğan, 2016). Web-based applications, which are used extensively in distance education activities, are used synchronously or asynchronously according to the interaction between the teacher and learner. Especially in the Covid-19 pandemic, which started in late 2019 and affected the whole world, web-based distance education platforms started to be used frequently. Because of the protection from the pandemic, curfews, quarantine processes, etc., millions of people have been deprived of educational activities. However, in this process, distance education platforms using Web-based applications have almost played a savior role. As in all levels of education, important steps have been taken in higher education. In this process, the lectures at the university where the study was carried out continued over Edmodo, a Web 2.0 based virtual classroom application. Edmodo is a virtual classroom management tool and social network with a very strong security setting, especially prepared for the participation of teacher-learner and other education stakeholders, where teachers can make group invitations to learners, write messages to learners, create quizzes and share course documents. The lessons were organized asynchronously over the Edmodo virtual classroom application where the study was conducted. The teacher has uploaded documents such as resource names, videos, articles and lecture notes to this medium and made it available to learners. Considering the relevant literature, there were some synchronous (Görgülü-Arı, & Hayır-Kanat, 2020; Kırmacı & Acar, 2018; Ilgaz, 2014; Öztaş & Kılıç, 2017; Akkuş & Acar, 2017; Karatepe, Küçükgençay, & Peker, 2020) and asynchronous (Barış, 2015; Çakmak, 2013; Olcay & Döş, 2016; Özyürek, Begde, Yavuz & Özkan, 2016; Eygü & Karaman, 2013; Tuncer & Bahadır, 2017; Sümer, 2016; Yalman & Kutluca, 2013) studies on education. When the studies on synchronous distance education conducted with university students are examined, the intensity of negative opinions about this process, in general, is striking. In the study by Kırmacı & Acar (2018) conducted to determine the problems students experience in distance education, findings such as the problem of internet access, not knowing the hours of the virtual lessons, not finding the time of the lessons appropriate, having technical problems while entering the class and the lessons being boring came to the fore. In the study by Karatepe, Küçükgençay, & Peker (2020) conducted with elementary school mathematics, science and classroom teacher candidates studying at the university, it was found that the opinions of the teacher candidates on synchronous education, apart from oral presentations, were negative towards synchronous distance education and they were unwilling to give distance education in the future, did not consider themselves competent and did not believe that synchronous lessons were the future of education. In some studies (Görgülü-Arı & Hayır-Kanat, 2020), prospective teachers stated that although progress has been made in synchronous education in processes such as the Covid-19 pandemic, face-to-face education cannot be substituted. Similarly, in the study by Öztaş & Kılıç (2017), it was concluded that synchronous education caused communication with the lecturer of the students and although synchronous (online) lessons were held in the virtual environment, it did not replace the communication in face-to-face education and caused hardware problems. In the study by Akkuş & Acar (2017), the problems experienced by both teachers and learners were discussed. It was found that teachers generally experienced problems such as disconnections, insufficient content support, problems in voice transmission, and low participation in lessons while the learners also expressed problems such as network connection problems, the lesson being insufficient in terms of question and answer, and that they find the lecture boring due to the narration of the lecture. In the study by Ilgaz (2014), the students found it positive that synchronous sessions were recorded and they had the chance to be watch it later. It is noteworthy that similar negativities are also perceived in asynchronous education studies where the teacher and the learner do not have to be in the virtual environment simultaneously. In asynchronous studies, it was stated that interaction was insufficient (Sümer, 2016), university students' scores on distance education were low (Barış, 2015), students' expectation scores about distance education were higher than their perception scores, and the reason for this was that the service provided by the university could not meet the students' expectations (Çakmak, 2013). In some studies, it is observed that in addition to the negative aspects of asynchronous distance education, positive findings were reached by

students. As a matter of fact, in the study by Tuncer & Bahadır (2017), in addition to the findings that distance education pushed by memorization, that the instructors who gave the course were uninterested, internet and computer-related problems, as well as the positive findings such as the lack of attendance, the comfortable learning environment, and repetition at any time. In addition, distance education is preferred because it allows students to carry out business and education life together, and it has been found that course follow-up can be disrupted due to the internet and technical problems (Özyürek, Begde, Yavuz, & Özkan, 2016). Similarly, in the study by Olcay & Döş (2016), it was stated that distance education is a good opportunity for education to be independent of time and place. It has been emphasized that the costs in the education process will also decrease in this way. However, it was stated that not all courses should be in the form of distance education. When the studies are examined, the scarcity of distance education studies in the Covid-19 pandemic process draws attention from the eyes of teacher candidates. The experiences of the social studies teacher candidates regarding the departmental courses they took in distance education through the Edmodo virtual classroom application are important. In this respect, it is thought that the findings obtained in the study will contribute to the literature.

Objective of the study

The Covid-19 pandemic, which has collapsed like a nightmare on the whole world since the end of 2019 and whose effect is still ongoing, has changed many routines in human life. One of the most important routines he changed was the education system. Educational institutions that migrate to virtual channels when the pandemic starts, perform their education services in the form of distance education with the help of web-based tools. However, it is important how and what kind of experiences students go through in virtual channels where the allele is rushed. The objective of this study is to determine the perceptions of social studies teacher candidates regarding their experiences in the distance education process they used due to the Covid-19 pandemic.

METHOD

In this study, it was aimed to examine the opinions of social studies teacher candidates who took information technologies, social studies teaching and citizenship knowledge courses through the virtual classroom during the Covid-19 pandemic process. The qualitative research method was used to determine the positive and negative opinions of the teacher candidates about the process. In this qualitative study, it was tried to understand how people establish their perceptions and experiences regarding objects, entities, or phenomena and how they attribute meanings to them (Merriam, 2015).

Design of the Study

This study was conducted with a phenomenological design. "Phenomenology", which also means phenomenology, also feeds on philosophical and psychological understandings because it includes an epistemological perspective (Ersoy, 2017). In other words, "phenomenology" (Patton, 2014), which is a methodological and in-depth depiction of how people experience phenomena, is frequently used in qualitative research based on human experiences. In this context, the phenomenological design is a research design based on investigating the phenomena that we are not completely alien to but cannot fully comprehend (Yıldırım & Şimşek, 2013) and portray the perceptions of the participants based on their experiences about this situation, phenomenon or phenomenon (Reiners, 2012). In this study, which is handled in this context, social studies teacher candidates' opinions about their experiences in the two lessons they took over the virtual classroom application in the distance education process will be compared.

Study Group

Eighteen social studies teacher candidates who took the Information Technologies and Social Studies Teaching and Citizenship Knowledge courses participated in this study in the 2020-2021 academic year spring semester. In the selection of the participants, the criterion sampling technique, which is based on the study of all situations that meet some criteria determined by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2013), was used. The criteria previously determined by the researcher for this study were as follows; volunteering to participate in the study, taking courses in Information Technologies and Social Studies Teaching and Citizenship, being a second-grade student of social studies teacher, participating in the Edmodo virtual classroom application for distance education courses during the Covid-19 pandemic. In this sense, 12 of the 18 teacher candidates participating in the study are female and 6 are male.

Data Collection Process and Tool

Semi-structured interview forms were used as the data collection tool of the study. The interview form prepared by the researcher was given its final form after 2 expert opinions and was used in the interviews. While 18 same students who took both Information Technologies and Social Studies Teaching and Citizenship Knowledge courses volunteered to participate in the study, 17 people who took the courses were excluded from the study for various reasons. The aim of the study is to reveal all aspects of the social studies teacher candidates' experience of their lessons taught in a virtual environment during the pandemic process by entering their inner world. The interview (Patton, 2014), which is effective in revealing situations that cannot be directly observed in humans, was therefore preferred in this study. The researcher made online interviews with the participants on the grounds of health precautions using internet tools. The data were collected before the final week of the lessons, and it was tried to examine the experiences of the participants throughout the whole process. The researcher played an important role in examining the

lessons which were taught in the process, preparing the interview questions in the context of the literature, and designing the interview process.

Analysis of Data

In this study, content analysis was used in the process of data analysis of social studies teacher candidates' process of participating in virtual lessons. In addition to being a process of examining and interpreting voluminous qualitative materials in the context of their basic consistency (Patton, 2014), it enables revealing and analyzing previously unclear themes or patterns from the obtained data (Yıldırım & Şimşek, 2013). By reading the data about the experiences of the social studies teacher candidates during the online interviews, line by line, the code expressions in the context of the subject of the study were obtained. Later, these code expressions were grouped under some category headings according to the meaning patterns they created. In this way, the crowded data set is designed to allow readers to easily see the meaning expressions that stand out. The researcher gave representative codes such as P1, P2, P3... to the participants to avoid confusion in the process of using sample quotation statements from the analyzed data.

Reliability and Validity

To increase the validity of the study, interview data were submitted to participant confirmation after they were written down. For the internal reliability of the study, expert assistance was received regarding how well the codes obtained in the study correspond with the categories. The formula of reliability [Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement)] suggested by Miles and Huberman (2015) was used for the percentage of agreement between the analyzes. Considering the agreement percentages of the analysis made by the experts, it was found that the result was 90%. In addition, the documents related to the process were kept for the external reliability of the study.

FINDINGS

It was found that 2 main themes and sub-themes related to these themes emerged as "positive perceptions" and "negative perceptions" regarding the lessons they taught in the virtual environment during the Covid-19 pandemic process. Considering the experiences of some social studies teacher candidates in this process, sub-themes proving their satisfaction with the process were reached. These sub-themes are fast and easy access to materials in the desired number, lack of time and space limitations, demolishing the prejudice against using virtual classrooms, increasing technological competence, gaining the ability to take responsibility and self-management, desire to use the acquired experiences in professional life, being student-centered, Benefiting from the course at any time, producing content with web 2.0 tools in a virtual environment, learning independently from the book, accompanying the family to the education process, ease of access to web 2.0 content with virtual classrooms, and continuing the process with portable technologies. Some teacher candidates stated that they had negative experiences in this process and that teaching in the virtual environment was negative. In this context, the sub-themes reached within the scope of the "negative experiences" theme were as follows; not being able to use technological content on the smartboard, lack of an interactive environment/staying passive, lack of technological equipment and internet connection problems, not as enjoyable as a face-to-face education environment, lack of pedagogical experience, experiencing too much stress, not being able to do collaborative learning effectively, the desire to switch back to the old order immediately, the lack of an efficient course environment, the problems arising from the Edmodo application, being affected by the negativities at home, causing health problems, the virtual classroom language being English, not complying with constructivism, the thought that it makes learning difficult, it is difficult to reach teachers and get help, no prior statement. the inability to integrate technological knowledge with pedagogical knowledge.

Theme 1: Positive Perceptions Regarding the Experiences of Social Studies Teacher Candidates in the Process of Teaching with Distance Education

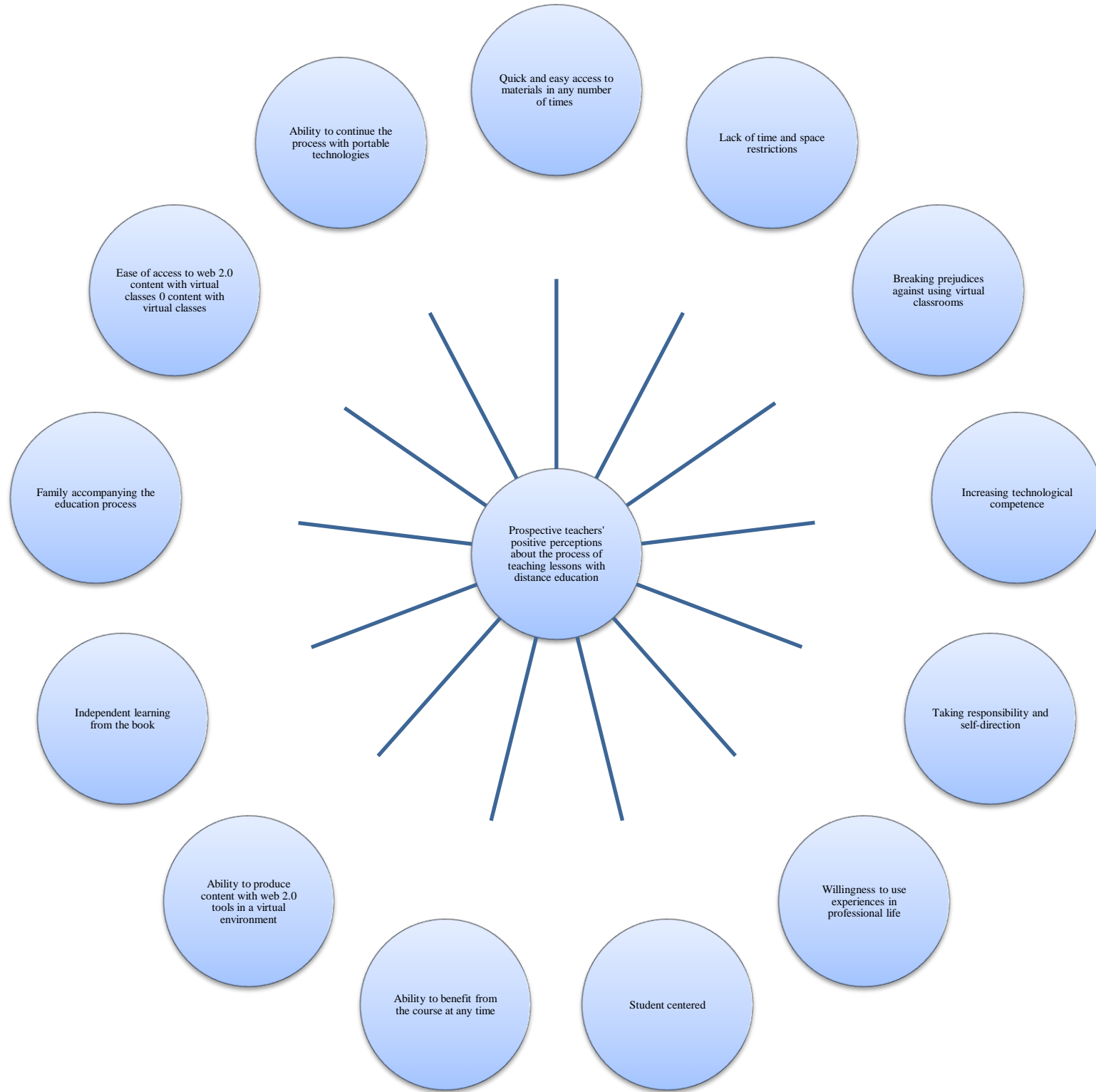


Figure 1. Positive opinions of social studies teacher candidates about their experiences in the virtual education process

Considering the positive statements of the social studies teacher candidates about the lessons taught in the virtual environment, it was stated that they could access shared course contents and materials as easily and quickly as they wanted. The teacher candidates mentioned that their technological competence increased and they gained self-regulatory skills such as taking responsibility and self-management. Some teacher candidates stated that they wanted to use their experiences in this process, which they stated to be student-centered, in their professional lives in the future. The teacher candidates stated that it is very nice to continue their education without time and space restrictions, and stated that they can produce content that can be used in a virtual environment with Web 2.0 tools. The statements of the teacher candidates, who stated that their prejudices about the use of technology and virtual classroom in education were broken independently from the books, are presented below.

P4: "With the virtual classroom application, we try to make use of each other's experiences and knowledge as much as possible by asking our friends about things we do not know. It also gives us the right to go beyond textbooks and utilize technological tools. This allows our self-esteem to improve."

P5: "Although the distances were far, this problem disappeared when the necessary distribution of tasks was done and everyone fulfilled their duties. I'm happy with this situation because we don't necessarily need to be side by side to do something together. Another good thing is that I could not come to class that day or did not want to listen. Due to this situation, there were deficiencies in some subjects. However, when our lesson is taught in this system, we can use it whenever we want."

P4: "I can access the course from different places, that is, from the place I want, I have the chance to work whenever I want. In this way, I have the opportunity to work without missing anything. With the virtual classroom application, I have the opportunity to learn as I plan, regardless of time and space."

P7: "I had to prepare social studies content with Web 2.0 tools for the course of teaching social studies with Information Technologies. I played the contents I prepared with my family and brothers. They also liked it very much and were surprised that I produced content like this. I plan to use applications like these for my students in the future. With the virtual classroom environment, lessons have become easier. I find the system very nice; it is a very useful application."

P17: "In this process, we gained skills by using technological tools in virtual environments. I think it will provide us great convenience in our professional life. In addition to these, one of the most important positive aspects of the virtual classroom application we use is that there is no requirement for a computer to use the application, and it is a great convenience for us to be able to enter the application with smartphones."

Theme 2: Negative Perceptions Regarding the Experiences of Social Studies Teacher Candidates in the Process of Teaching with Distance Education

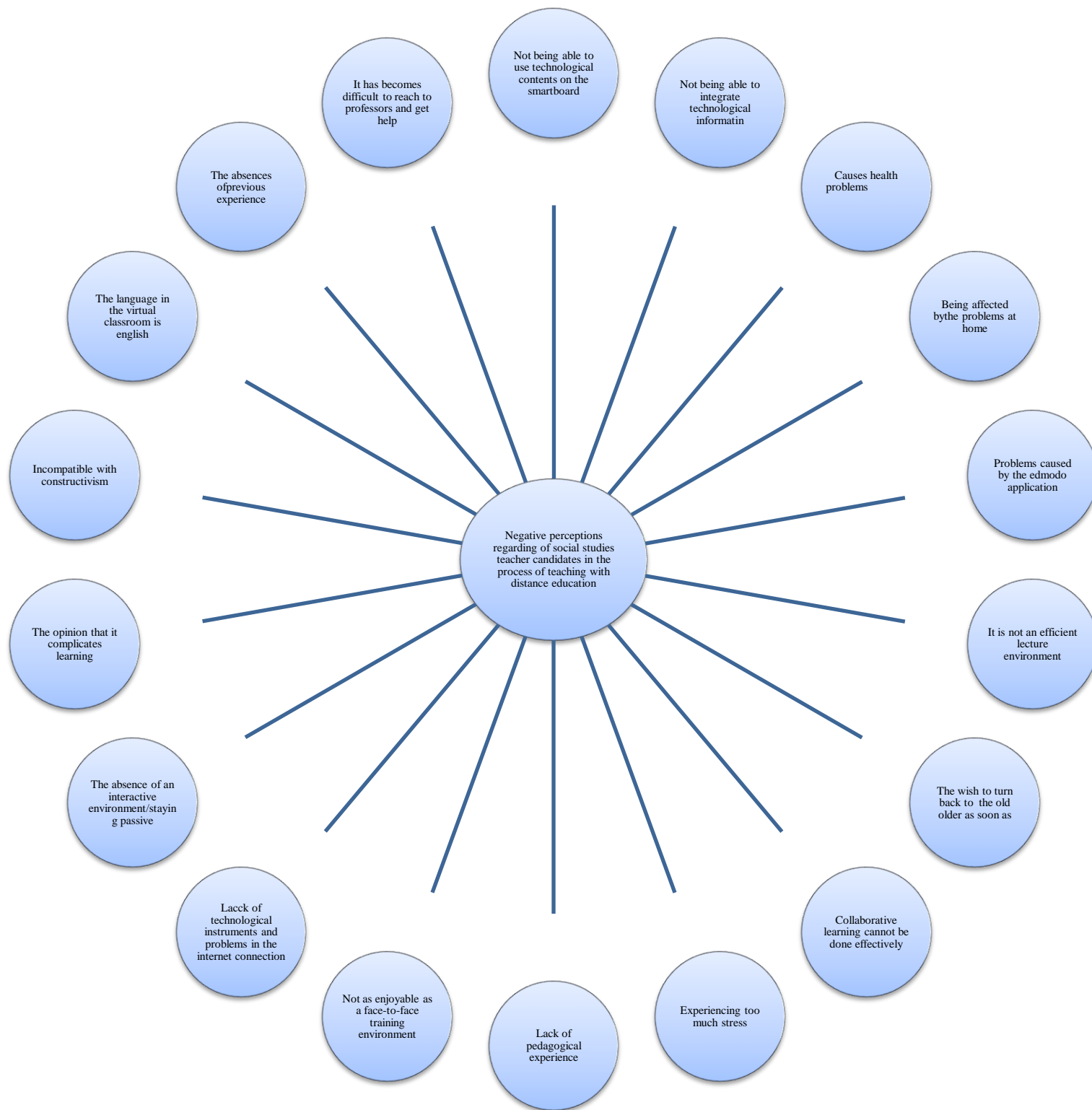


Figure 2. Negative opinions of social studies teacher candidates about their experiences in the virtual education process

When Figure 2 is taken into consideration, many negative sub-themes have been reached from the experiences of social studies teacher candidates regarding their lessons taught in the virtual environment. In the sub-themes emerging within the context of negative experiences theme, teacher candidates stated that during the pandemic process, problems at home affected them more because they were constantly in the home environment and that they experienced a lot of stress during this process, such as reaching teachers and getting help more difficult than face-to-face education. It is observed that the teacher candidates emphasize that they want to go back to the old order as soon as possible. Considering the sub-themes of the teacher candidates' expressions, it was stated that they did not enjoy the process, there was not as much an interactive and productive environment as in the classroom environment, and that it was not compatible with constructivism, and learning became more difficult. The teacher candidates stated that they were negatively affected by the lack of a disciplinary environment in the home environment. In some sub-themes, the teacher candidates stated that they had a lack of pedagogical experience. It was stated that collaborative learning cannot be done effectively as in a face-to-face education environment, and they have problems due to not being able to use digital applications on the smartboard, which they need to use intensively and practically in some of their lessons. In addition, they stated that they had problems in integrating their technological knowledge with their pedagogical knowledge compared to the classroom environment. In some sub-themes, it was stated that they experienced problems with the Edmodo virtual classroom

application used in the process due to the lack of prior experience with the virtual classroom application. It was stated that problems such as the application language being English and the process of solving the usage steps occurred. It was stated that each student frequently experienced internet connection problems as well as the insufficiency of technological equipment such as computers and smart phones. It has been stated that having to spend time with electronic devices for a long time in the process causes them to be inactive and to encounter health problems such as eye fastness. The quotations of the teacher candidates regarding these sub-themes are presented below.

P18: The biggest problem is that the internet does not suffer. This problem exists, especially in border provinces. That's why I couldn't do much of my homework or did it badly. Thanks to our teachers, he gave us good points, but unfortunately, we did not get much efficiency. We are not very good at this.

P13: Virtual classrooms and real classrooms are very different. I often cannot enter the virtual classroom due to the internet shortage. When I am at home, I cannot study written notes. I have many difficulties while doing my application assignments over the phone in information technologies, which is an applied course. The virtual classroom application is not efficient for me at all. Together with my friends, I understood the lessons better because I asked them for help in places I did not understand. I don't have many friends to ask where I'm hanging out right now. That's why the issues are always missing.

P15: "The biggest of these problems is internet access for virtual classroom use. As a result of the inability and interruption of internet access, we cannot access our virtual classroom. Although internet access is common in today's conditions, it does not receive the same quality everywhere and in every region As a result, I think that distance education should not be applied unless it is compulsory. "

P1: "Teaching the course through a virtual classroom causes a lack of experience and experience of social studies teacher candidates. While watching our teacher in the Information Technologies course, we were gaining information about how to transfer the course to the student, and how to use the material and Web 2. 0 applications in coordination with the student. With virtual classroom applications, I have deficiencies in terms of transferring the course to the student and the use of the materials."

P3: "The fun activities and games in the lectures in the classroom environment enabled us to have a pleasant time. And while we were lecturing, we were preparing for our future profession. I had the opportunity to patiently and calmly improve the teaching process in the lectures I taught during the face-to-face education this year. However, these advantages are unfortunately not possible in the virtual classroom environment Instead of this process, I would have preferred to teach lessons in face-to-face education. It is not known how long this process will take, but it is our greatest wish to meet again in our old order as soon as possible. "

P4: "I do not find it sufficient and effective to teach information technologies course through virtual classroom applications. Because we were presenting the works we had prepared before in the classroom and we were creating games using Web 2.0 tools. It was a fun class environment. Currently, it is only prepared as a presentation and uploaded to the system. This situation causes us to remain indifferent to the lesson as it does not create an efficient lesson environment. Thanks to the games we created from different programs, there was active participation in the classroom Now the student is more passive. We were thinking of using the web 2.0 tools we learned in the course in our education and business life. We were more interested in these tools in the classroom. Currently, we do not use the Web 2.0 contents we prepared in the classroom interactively on the smartboard."

P6: "While we carry out our group work with distance education, some of our friends have difficulties in doing homework due to computer and internet limitations. In this process, our teachers' giving late feedback to the problems we reported creates a problem for us. It is also a problem for us that the language of the Edmodo virtual classroom application is English. In addition, while constantly sitting in front of technological devices, we remain inactive for a long time and our eye health is negatively affected. I think that this education made virtually is contrary to the constructivist approach to the principle of learning by doing."

P12: "In this process, small daily earning trades such as barbershops and cafes were closed due to the virus. Many of our fathers were busy with such things. These families had difficulty in meeting their children's needs such as the internet, telephone and computer. In this process, we experienced focus and concentration problems while doing our homework, as the siblings of those who have younger siblings can make sounds."

CONCLUSION AND DISCUSSION

It was found that 2 main themes and sub-themes related to these themes emerged as "positive perceptions" and "negative perceptions" regarding the lessons they taught in the virtual environment during the Covid-19 pandemic process. When the studies on distance education are examined, both before the Covid-19 pandemic (Ilgaz, 2014; Olcay & Dös, 2016; Özyürek, Begde, Yavuz & Özkan, 2016; Tuncer & Bahadır, 2017) and after the pandemic (Görgülü-Arı & Hayır-Kanat), The positive and negative opinions of students on distance education overlap with the findings of this study. When the sub-themes emerging in the context of the theme of the positive experience of this study are examined, some studies have been made that the materials have the desired number of quick and easy access, the absence of time and space limitation, the student-centeredness, the opportunity to benefit from the course at any time (Ilgaz, 2014; Tuncer & Bahadır, 2017; Özyürek, Begde, Yavuz, & Özkan, 2016; Olcay & Dös, 2016). Other positive sub-themes emerging in the study are; Demolishing the prejudice against using virtual classrooms, increasing technological competence, gaining the ability to take responsibility and self-management, the desire to use the acquired experiences in professional life, the ability to produce content with web 2.0 tools in the virtual environment, the opportunity to learn independently from the book, the family to accompany the education process, Ease of access to web 2. 0 content is the ability to continue the process with portable technologies. Some teacher candidates stated that they had negative experiences in this process and that teaching in the virtual environment was negative. In this context, the theme of "negative experiences" was reached in the study. When the statements of the teacher candidates are examined, it draws attention that their negative experiences about the distance education process are much more intense than their positive experiences. Likewise,

when the literature is reviewed, it is seen that there is a similar situation in the studies. Some studies in the literature on internet connection and hardware problems such as the lack of technological equipment and internet connection problems, the inability to use technological contents on the smartboard, problems caused by the Edmodo application (Akkuş & Acar, 2017; Kırmacı & Acar, 2018; Öztaş & Kılıç, 2017; Tuncer & Bahadır, 2017; Özyürek, Begde, Yavuz, & Özkan, 2016). However, some different sub-themes were reached within the scope of this study. For example, it overlaps with the findings of some studies (Kırmacı & Acar, 2018; Akkuş & Acar, 2017), which showed that distance education environments are not as enjoyable as the face-to-face education environment. In addition, the difficulty of reaching teachers and getting help from the expressions of teacher candidates is similar to the study findings of Öztaş & Kılıç (2017) and Tuncer & Bahadır (2017), and the lack of an interactive environment / staying passive is similar to the study findings of Sümer (2016). In the study of Tuncer and Bahadır (2017), it was determined that there are findings that distance education pushes memorization. It was concluded that the subthemes that emerged in this study, such as not being compatible with constructivism, the thought that it makes learning difficult, and the inability to do collaborative learning effectively, are similar in this sense. Sub-themes such as the desire to switch to the old order as soon as possible, the lack of an efficient lesson environment, the lack of pedagogical experience, and the inability to integrate technological knowledge with pedagogical knowledge were also reached from the statements of the teacher candidates. This result shows that teacher candidates have negative attitudes towards the distance education system, which was hastily passed during the Covid-19 process. However, in the literature (Barış, 2015; Çakmak, 2013; Olcay & Döş, 2016), it is quite thought-provoking that there were negative attitudes similar to distance education studies before the Covid-19 outbreak. Other sub-themes reached within the scope of the theme of the negative perception of this study are being affected by negativity at home, experiencing too much stress, causing health problems, the virtual classroom language is English, and there is no prior experience. Considering the findings, it is concluded that the teacher candidates experience intense stress in the process of using the distance education system, which they did not have experience before. In addition, the lack of a regular working environment at home as in school may cause them to be more easily affected by the negativity at home. It is thought that the teacher candidates' having to stand in front of separate electronic devices and look at the screen for all their different lessons triggers health problems in this context. As a result, it was determined that the distance education experiences of social studies teacher candidates during the Covid-19 pandemic process were perceived positively and negatively. Sub-themes that can be reached from the frequently emphasized expressions of the teacher candidates are the ability to access the materials in the desired number of times, fast and easy, lack of time and space limitation, being student-centered, having the opportunity to benefit from the course at any time, increasing technological competence, taking responsibility and gaining self-management skills. However, it was concluded that the negative perceptions of the teacher candidates about their experiences in the distance education process were higher. The negative perceptions frequently emphasized by the teacher candidates were as follows; lack of an interactive environment/being passive, lack of technological equipment and internet connection problems, not as enjoyable as a face-to-face education environment, lack of pedagogical experience, experiencing too much stress, not being able to do collaborative learning effectively, desire to switch back to the old order as soon as possible, lack of an efficient lesson environment, problems arising from the Edmodo application, being affected by the negativities at home, causing health problems, the virtual classroom language being English, not compatible with constructivism, the thought that it makes learning difficult, it is difficult to reach teachers and get help, lack of prior experience, not being able to integrate technological knowledge with pedagogical information.

RECOMMENDATIONS

Considering the sub-themes in the context of the positive and negative perceptions emerging in this study, the suggestions that can be made are as follows:

Considering the density of negative sub-themes emerging in the study, distance education studies, which will become a part of education from now on, can be made attractive for students.

Considering the sub-themes expressed by the students as the lack of an interactive environment / staying passive, incompatible with constructivism, the thought that it makes learning difficult, and the inability to use collaborative learning effectively, the trainers may be recommended to use content that will make learners active and participatory in the process. By using Web 2.0 tools, digital story tools such as storyjumper can be used to create a suitable environment for remote entertaining process evaluation activities, or collaborative work.

Also, with the cooperation of students, interactive animations can be prepared and used on Voki Web 2.0 application.

Considering the findings that the students are taught with direct lectures and remain passive in the process, remote gamification assessment tools such as Kahoot and Quizziz can be used to both reinforce the subjects and provide students with learning environments by living.

REFERENCES

- Akkuş, İ. & Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 363-376. <https://doi.org/10.17679/inuefd.340479>

- Barış, M. F. & Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3378.
- Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: karabük üniversitesi'nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 263-287.
- Ersoy, A., F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 81-139), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eygü, H. & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Sosyalbilimler*, 3(1), 36-59.
- 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
- Ilgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 187-204.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırmacı, Ö. & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. doi:10.17244/eku.378138
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. & Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.) Ankara: Nobel yayıncılık.
- Miles, B. M. & Huberman A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, (Çev.) 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Olçay, A. & Döş, B. (2016). Turizm eğitimi alan öğrencilerin internete dayalı uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 727-750.
- Öztaş, S. & Kılıç, B. (2017). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi'nin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between husserl's (descriptive) and heidegger's (interpretive) phenomenological research, *Journal of Nursing & Care*, 1 (119)
- Sümer, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 181-200.
- Til, A. (2020). Yeni Koronavirüs Hastalığı Hakkında Bilinmesi Gerekenler. *Ayrıntı Dergisi*, 8 (85), 53-57.
- Tuncer, M. & Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38.
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, XG & McAleer, M. (2020). Risk management of Covid-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13: 36-42.
- WHO. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) için güncellemeler. 15. 09. 2020 tarihinde <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen> adresinden erişildi.
- Yalman, M. & Kutluca, T. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J., Niu, P., vd. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *New England Journal of Medicine*, 382: 727-733.



Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Determination of Primary School Teacher Candidates' Views on Inclusive Education

Research Article

Hülya Şengün*¹ Veli Toptaş²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2021
Cilt 3, Sayı 1
Sayfalar: 44-51
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 08.05.2021
Kabul : 17.06.2021

DOI: 10.47770/ukmead.934944

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma örneklemini, 2020-2021 akademik yılında Kırıkkale Üniversitesi'nde öğrenim gören 168 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, nicel araştırma türlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi Anketi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 121'inin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgisinin olduğu 47'sinin ise kaynaştırma eğitimi hakkında bilgisinin olmadığı bulunmuştur. Araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım konusunda çaba gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna ilave olarak, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim almalarının kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını arttırdığı saptanmıştır. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz görüşler az ve orta düzeyde bulunmuştur. Bu kapsamda, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü açısından öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik düzenlenecek kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Buna ilave olarak, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olmasında tüm paydaşların işbirliği içinde çalışmaları önem arz etmektedir.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim, özel gereksinimli birey

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of primary school teacher candidates about inclusive education. The research sample consists of 168 primary school teacher candidates studying at Kırıkkale University in the 2020-2021 academic year. In the research, descriptive survey method, which is one of the quantitative research types, was used. The Personal Information Form and the Questionnaire for Determining the Views of the Primary Teacher Candidates on Inclusive Education were used as data collection tools in the research. It was found that 121 of the primary school teacher candidates participating in the study had knowledge about inclusive education and 47 did not have knowledge about inclusive education. In the study, it was determined that inclusive students made an effort to participate in the lesson. In addition, it has been determined that receiving education with students with normal development increases the success of mainstreaming students. Negative opinions towards mainstreaming students were found to be low and moderate. In this context, it is thought that inclusive education practices to be organized for teacher candidates and teachers will be beneficial in terms of social acceptance of inclusive students. In addition, it is important that all stakeholders work in cooperation for the success of inclusive education practices.

Inclusive education, special education, individual with special needs

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2021
Volume 3, No 1
Pages: 44-51
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 08.05.2021
Accepted : 17.06.2021

DOI: 10.47770/ukmead.934944

¹Kırıkkale University, Education Faculty, hulyasengun1982@gmail.com

²Kırıkkale University, Education Faculty, vtptas@gmail.com

GİRİŞ

Bireyler birbirlerinden farklı özelliklere ve yeteneklere sahiptirler. Sürekli değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Toplumumuzun yaklaşık %12'si özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır (Üre,2002). Salend (2005), kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli öğrencilere verilen bir hizmet olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımla kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin aynı ortamda aldıkları eğitim olarak açıklanmaktadır (Eripek, 2005; Sucuoğlu, 2006 ve Gökdere, 2010). Özel gereksinimli öğrenciler ihtiyaç duydukları alanlarda özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. Fakat özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kaynaştırma eğitim uygulamaları yeterli olmamaktadır (Çuhadar, 2013). Özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşerek bağımsız yaşayabilmeleri, bireysel farklılıkları göz önüne alınarak sunulan eğitim hizmetiyle mümkün olmaktadır. Özel eğitim hizmetleriyle özel gereksinimli bireylere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Cavkaytar, 2000; Eripek, 2005). Özel gereksinimli öğrenciler bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden akranlarına göre anlamlı farklılık göstermektedirler. Bu farklılık doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasındaki çeşitli faktörlerden kaynaklanabilmektedir (Tekin-İftar,2016). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde Türkiye'de ve dünyada kaynaştırma eğitimi yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerine, yetersizlik alanları göz önüne alınarak uygun öğrenme ortamı sunulmaktadır (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrenciler aynı sınıf ortamında, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte ihtiyaçları doğrultusunda yarı zamanlı veya tam zamanlı kaynaştırma eğitimi almaktadırlar. Yapılan araştırmalar da ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim desteği olan çocukların diğerlerine oranla sosyal hayata daha çabuk uyum sağladıklarını göstermektedir. Aynı ortamda eğitim alan öğrenciler birbirlerinden etkilenmekte, sosyal beceriler kazanmakta ve birbirleriyle arkadaşlıklar kurmaktadırlar (Fairchild ve Henson, 1993; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Vaidya, ve Zaslavsky, 2000).

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunlar genellikle, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, kaynaştırma eğitimi için uygun malzeme ve materyallerin eksik olması şeklindedir (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher ve Saumeel, 1996). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında, eğitim sürecini yönlendiren sınıf öğretmenlerinin etkisi çok büyüktür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterlilik durumları, kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumları ve davranışları kaynaştırma öğrencilerinin başarısını etkileyebilmektedir. Bu durum, kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa dâhil olmasında ve akranları tarafından kabul edilmesinde de etkili olmaktadır (Sucuoğlu ve Diken, 1999). Kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu öğretmen tutumlarının, okuldaki ve sınıftaki fiziksel düzenlenmelerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumları diğer öğrencileri de olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi oluşturmaları, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmelerinde önemli rol oynamaktadır (Hill, 2009; Van Kraayenoord, 2007; Walker ve Lamon, 1987).

Yapılan araştırmalarda, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında, okul idaresinin, öğrenci ailelerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin işbirliği içinde hareket etmelerinin önemli olduğu bulunmuştur (Çolak, 2007; Sucuoğlu ve Diken, 1999). Florian ve Linklater (2010) de okul idaresinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarını benimsemesi ve desteklemesinin bu uygulamaların niteliğini arttırdığını ifade etmişlerdir. Janney ve arkadaşları da kaynaştırma eğitimi uygulamalarını, okul idaresi, psikolojik danışman, özel eğitim öğretmeni, okul personeli ve sınıf öğretmeninin işbirliği içinde yürütmelerinin önemli olduğunu, bu eğitimlere başlanmadan önce bir plan oluşturularak bu plan doğrultusunda hareket edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Janney, Snell, Beersve Raynes, 1995).

Sınıf öğretmenleri günlerinin büyük bölümünü sınıflarında geçirmektedirler. Sınıf öğretmenleri, öğrencileri sürekli gözlemleyerek öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Öğrencileri hakkında aileye, okul idaresine, psikolojik danışmana en doğru ve en güvenilir bilgiyi verecek olan sınıf öğretmenleridir (Friend ve Bursuck, 2006: 34). Buna karşın, Campell, Judith ve Bost (1985) öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmadan mezun olduğunu, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini doğru bir şekilde gözlemleyemediğini, öğrencilerin engel türleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Nitekim Saraç ve Çolak'ın (2012) araştırması da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencileri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki eksiklikleri öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkileyebilmekte istenilen sosyal becerilerin kazandırılmasında zorluk yaşanabilmektedir. Aynı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bilgi edinme fırsatlarını değerlendirmedikleri veya sorunlarına çözümler bulmak için harekete geçmedikleri de tespit edilmiştir. Bu nedenle, Mağden ve Avcı (1999) da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda eğitim almaları gerektiğini öğretmen yetiştirme programlarının da bu şekilde revize edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler genellikle kaynaştırma konusundaki eğitimleri lisans eğitimi sonrasında kurs ya da seminer şeklinde almaktadırlar. Bu eğitimler, öğretmenlere kaynaştırma öğrencilerine nasıl yaklaşmaları gerektiği noktasında yol gösterici olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleriyle ilgili güncel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Şu ana kadar yapılan araştırmalara bakıldığında, Gözün ve Yıkış (2004), kaynaştırma eğitimi bilgilendirme programı sonrasında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutumlar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Benzer bir şekilde Diken (2006), kaynaştırma eğitimi bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır. Dolapçı ve Demirtaş'ın (2016) araştırmasında da sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarıyla, cinsiyet,

öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitimi dersi alıp almaması durumuna göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında da pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Bu araştırmanın, sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin güncel görüş ve önerilerinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın, hem Türkiye’de hem de dünyada yürütülen kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda bu araştırmada;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi veren (ya da verecek olan) sınıf öğretmenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitiminin yararlarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarına göre kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar nelerdir? alt problemlerine yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2020–2021 akademik yılı bahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2020–2021 akademik yılı bahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 168 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	143	85.1
	Erkek	25	14.9
Yaş	17-19	39	23.2
	20-22	113	67.3
	23 ve üzeri	16	9.5
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	53	31.5
	2. sınıf	28	16.7
	3. sınıf	53	31.5
	4. sınıf	34	20.2
Kaynaştırma Eğitimi hakkında bilginiz var mı?	Var	121	72
	Yok	47	28

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 143’ü (%85.1) kadın, 25’i (%14.9) ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler yaş düzeyine göre incelendiğinde; 17-19 yaş arasında 39 öğrencinin olduğu (%23.2), 20-22 yaş arasında 113 öğrencinin olduğu (%67.3) ; 23 yaş ve üzeri arasında 16 öğrencinin olduğu (%9.5) görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler sınıf düzeyine göre incelendiğinde; 1. sınıfta öğrenim gören 53 öğrenci olduğu (%31.5), 2. sınıfta öğrenim gören 28 öğrenci olduğu (%16.7), 3. sınıfta öğrenim gören 53 öğrenci olduğu (%31.5) ve 4. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenci olduğu (%20.2) görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerine bakıldığında, 121 öğrencinin (%72) kaynaştırma eğitimi hakkında bilgisinin olduğu 47 öğrencinin (%28) ise kaynaştırma eğitimi hakkında bilgisinin olmadığı bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi Anketi kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve kaynaştırma eğitimi bilgi düzeyi gibi bilgileri içermektedir. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi Anketi, literatür taraması yapıp uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınması

sonucunda, anket formuna son hali verilmiştir. Bu şekilde, kapsam geçerliği sağlanmıştır. Anket Likert tipi olup; 1="Hiç Katılmıyorum", 2= "Çok Az Katılıyorum", 3="Orta Düzeyde Katılıyorum", 4="Büyük Ölçüde Katılıyorum", 5="Tamamen Katılıyorum" olmak üzere beşli derecelendirme ile cevaplandırılmaktadır. Anketin son maddesinde "Size göre kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar nelerdir?" şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi Anketi'nin güvenilirlik düzeyi 72.27 olarak bulunmuştur. Anket, sınıf öğretmeni adaylarının "sınıf öğretmenlerine yönelik görüşleri", "öğrencilere yönelik görüşleri", "kaynaştırma eğitiminin yararlarına yönelik görüşleri" ve "kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri" olmak üzere dört bölüme ayrılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, sınıf öğretmeni adayı olan üniversite öğrencilerinden Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin gizlilik ve güvenirliliği açısından ankete katılanlardan isim yazmamaları istenmiştir. Verilerin toplanmasında, Kişisel Bilgi Formu ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi Anketi kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarına gönderilen araştırma linkinde araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmış olup araştırmaya gönüllü katılmayı kabul edenler araştırmaya katılım sağlamışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik verileri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek için tanımlayıcı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili sınıf öğretmenlerine yönelik görüşlerine, öğrencilere yönelik görüşlerine, kaynaştırma eğitiminin yararlarına yönelik görüşlerine ve kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitimi ile ilgili sınıf öğretmenlerine yönelik görüşlerine ait sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf öğretmenlerine yönelik görüşler

Maddeler	\bar{x}	S
14. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptirler.	3.24	.849
10. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencileriyle çalışabilecek yeterliliktedir.	3.38	.901
2. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda sınıf öğretmenlerinin kapsamlı bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.	4.61	.618
3. Öğretmenlerin sınıf içinde sosyal kabule yönelik etkinlikler yapması, kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları tarafından kabulünü kolaylaştırır.	4.53	.647
8. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında sınıf öğretmenlerinin çabası önemli rol oynamaktadır.	4.52	.726
15. Öğretmenler tüm öğrencilere, eşit fırsat vermelidir.	4.32	.898
16. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı kabullenici davranışlar göstermesi gerekir.	4.48	.683
17. Normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı sosyal uyum davranışları göstermesinde öğretmenler etkili olmaktadır.	4.38	.616
18. Kaynaştırma eğitimini en iyi uygulayacak kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.	3.76	.949

Tablo 2 incelendiğinde, "Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptirler" maddesinin ($\bar{X}=3.24$) ve "Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencileriyle çalışabilecek yeterliliktedir" maddesinin ($\bar{X}=3.94$) olduğu görülmüştür. Bu duruma göre, sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlilik düzeylerini orta derecede görmektedirler. "Kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda sınıf öğretmenlerinin kapsamlı bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" maddesi ise ($\bar{X}=4.61$) olarak bulunmuştur. Bir önceki bulguyla bağlantılı olarak sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda istenen düzeyde olmadıklarını bu nedenle bu konuda eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ilave olarak, sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde sosyal kabule yönelik etkinlikler yapmasının kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları tarafından kabulünü kolaylaştıracağı ($\bar{X}=4.53$), kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında sınıf öğretmenlerinin çabasının önemli rol oynadığı ($\bar{X}=4.52$), öğretmenlerin tüm öğrencilere eşit fırsat vermesi gerektiği ($\bar{X}=4.32$), öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı kabullenici davranışlar göstermesi gerektiği ($\bar{X}=4.48$) ve normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı sosyal uyum davranışları göstermesinde öğretmenlerin etkili olduğu ($\bar{X}=4.38$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular, kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmenlerinin çok önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olmasında, kaynaştırma öğrencilerine ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları konularda özel eğitim desteğinin sağlanması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Diken, 1999). Özel gereksinimli bireyler için en temel sorun, topluma uyum sağlama sorunudur. Bunun sağlanabilmesi içinde toplumdaki bireylerin özel gereksinimli bireyleri kabullenmeleri ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum içinde bulunmaları gerekmektedir (Orel, Zerey ve Töret, 2004). Bu kapsamda, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içinde sosyal kabulüyle ilgili olarak

öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğrencilere yönelik görüşlerine ait sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Öğrencilere yönelik görüşler*

Maddeler	\bar{x}	S
1. Kaynaştırma öğrencileri derse katılım konusunda gerekli çabayı gösterirler.	3.37	.830
4. Kaynaştırma öğrencileri sınıfta davranış sorunları göstermektedir.	3.30	.810
5. Kaynaştırma öğrencileri sınıf öğretmenin zamanını almaktadır.	2.48	1.066
6. Kaynaştırma öğrencileri normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin zamanını almaktadır.	2.42	.951
7. Normal gelişim düzeyindeki öğrencilerle aynı sınıfta paylaşmak kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısını arttırmaktadır.	3.51	.902
9. Kaynaştırma öğrencileri normal gelişim düzeyindeki öğrencilerle sorun yaşamaktadır.	3.10	.856
11. Normal gelişim düzeyindeki öğrenciler kaynaştırma öğrencilerindeki farklılıkları kabul etmez.	2.74	.904
20. Normal gelişim düzeyindeki öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri farklı sınıflarda eğitim almalıdır.	2.74	1.044

Tablo 3 incelendiğinde, "Kaynaştırma öğrencileri derse katılım konusunda gerekli çabayı gösterirler" maddesinin ($\bar{X}=3.37$), olması kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım konusunda ortanın üstü bir düzeyde çaba gösterdiklerini, "Normal gelişim düzeyindeki öğrencilerle aynı sınıfta paylaşmak kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısını arttırmaktadır" maddesinin ($\bar{X}=3.51$) olması ise kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almalarının onların akademik başarısını büyük ölçüde arttırdığını göstermektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik diğer maddelere bakıldığında, "Kaynaştırma öğrencileri sınıfta davranış sorunları göstermektedir" ($\bar{X}=3.30$) bulunmuştur. Sucuoğlu ve Özokçu'nun (2005) araştırmasında da kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve akademik yeterliliklerinin daha az olduğu, normal gelişim gösteren akranlarına göre problem davranışlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna ilave olarak, "Kaynaştırma öğrencileri sınıf öğretmenin zamanını almaktadır" ($\bar{X}=2.48$), "Kaynaştırma öğrencileri normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin zamanını almaktadır" ($\bar{X}=2.42$), "Kaynaştırma öğrencileri normal gelişim düzeyindeki öğrencilerle sorun yaşamaktadır" ($\bar{X}=3.10$), "Normal gelişim düzeyindeki öğrenciler kaynaştırma öğrencilerindeki farklılıkları kabul etmez" ($\bar{X}=2.74$) ve "Normal gelişim düzeyindeki öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri farklı sınıflarda eğitim almalıdır" ($\bar{X}=2.74$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular, kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım konusunda çaba gösterdiklerini, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim almalarının onların başarılarını arttırdığını göstermektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz görüşler ise az ve orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıl, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhan ve Çağlar'ın (2015) araştırmasında da normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili orta düzeye yakın bir kabul düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı'nın (2008) araştırmasında da özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları tarafından ortak bir çalışma yapma konusunda tercih edilmedikleri, uyum ve iletişim problemleri olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik bu tür olumsuz tutumları değiştirmek için tüm paydaşların birlikte çalışması gerekmektedir. Sucuoğlu ve Diken'in (1999) araştırmasında da kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olmasında, kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim gösteren öğrenciler ve özellikle sınıf öğretmenlerine ilişkin faktörlerin etkili olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitiminin yararlarına yönelik görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Kaynaştırma eğitiminin yararlarına yönelik görüşler*

Maddeler	\bar{x}	S
12. Kaynaştırma eğitimi kaynaştırma öğrencilerinin özgüvenlerine katkıda bulunmaktadır.	4.24	.778
13. Kaynaştırma eğitimi normal gelişim düzeyindeki öğrenciler açısından yararlı olmaktadır.	3.69	.826

Tablo 4 incelendiğinde, "Kaynaştırma eğitimi kaynaştırma öğrencilerinin özgüvenlerine katkıda bulunmaktadır" maddesinin ($\bar{X}=4.24$) ve "Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim düzeyindeki öğrenciler açısından yararlı olmaktadır" maddesinin ($\bar{X}=3.69$) olduğu görülmüştür. Bu bulgular, kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrenciler için yararları olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar*

	n	%
Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf düzeyinin gerisinde kalmaları	21	12,5
Kaynaştırma öğrencilerine karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin olumsuz tutumu	57	34
Kaynaştırma öğrencilerine karşı ilgi eksikliği	8	4,8
Bazı öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin velilerine olumsuz tutumları	14	8,2
Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle iletişim ve uyum sorunu yaşamaları	44	26,1
Bazı öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutumları	8	4,8
Sınıfın kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaması	8	4,8
Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları	8	4,8

Tablo 5'teki sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; "Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf düzeyinin gerisinde kalmaları" (%12,5); "Kaynaştırma öğrencilerine karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin olumsuz tutumu" (%34); "Kaynaştırma öğrencilerine karşı ilgi eksikliği" (%4,8); "Bazı öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin velilerine olumsuz tutumları" (%8,2); "Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle iletişim ve uyum sorunu yaşaması" (%26,1); "Bazı öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutumları" (%4,8); "Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaması" (%4,8); "Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları" (%4,8) olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlilik düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda istenen düzeyde olmadığını bu nedenle bu konuda eğitim almaları gerektiğini göstermektedir. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının %72'sinin kaynaştırma konusunda eğitim aldığı buna karşın %28'inin kaynaştırma konusunda eğitim almadığı görülmüştür. Bu kapsamda, Aysel ve Zerey'in (2004) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumların oluşmasında lisans eğitiminin önemli olduğunu göstermektedir. Camadan'ın (2012) araştırmasında da öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi ve BEP hazırlama ile ilgili öz-yeterliliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşın İzci'nin (2005) araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerinde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Babaoğlu ve Yılmaz'ın (2010) araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür.

Bu çalışmada ortaya çıkan diğer bir bulgu, öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım konusunda ortanın üstü bir düzeyde çaba gösterdikleri görüşünde olmalarıdır. Buna ilave olarak, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeyen kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığını düşünmektedirler. Bu sonuç, Sucuoğlu ve Diken'in (1999) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Adı geçen çalışmada, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olmasında, kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim gösteren öğrenciler ve özellikle sınıf öğretmenine ilişkin faktörlerin etkili olduğu saptanmıştır. Mdikana, Ntshangase ve Mayekiso'nun (2007) araştırmasında, katılımcıların genel olarak kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğretmen adayları, kaynaştırma öğrencilerinin yaşadıkları en önemli sorunlardan birinin normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerindeki farklılıkları kabul etmemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı'nın (2008) araştırmasında da özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları tarafından ortak bir çalışma yapma konusunda tercih edilmedikleri, uyum ve iletişim problemleri olarak algılandıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusu, kaynaştırma öğrencilerinin hem sınıf öğretmenlerinin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin zamanlarını aldığı yönündedir. Bu sonuç, Sucuoğlu ve Özokçu'nun (2005) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Buna ilave olarak çalışmada, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve akademik yeterliliklerinin daha az olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranışları tespit edilmiştir. Araştırmada, kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırma öğrencilerinin velilerine yönelik olumsuz tutumların bulunduğu da tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencilere yönelik bu tür olumsuz tutumların değişimini sağlamak için tüm paydaşların birlikte çalışması gerekmektedir. Sucuoğlu ve Diken'in (1999) araştırmasında da kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olmasında, kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim gösteren öğrenciler ve özellikle sınıf öğretmenlerine ilişkin faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu da kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerinin özgüvenlerine katkıda bulunduğu şeklindedir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin normal gelişim düzeyindeki öğrenciler açısından da yararları olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; en çok normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Bunu, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle iletişim ve uyum sorunu yaşamaları takip etmiştir. Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı'nın (2008) araştırmasında da özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları tarafından ortak bir çalışma yapma konusunda tercih edilmedikleri, uyum ve iletişim problemleri olarak algılandıkları sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada yaşanan sorunlarla ilgili en az ifade ettikleri ise şunlardır: Kaynaştırma öğrencilerine karşı ilgi eksikliği, bazı öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutumları, sınıf mevcudlarının kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaması ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının %28'inin kaynaştırma konusunda eğitim almadığı görülmüştür. Aysel ve Zerey'in (2004) araştırması da sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna ilave olarak, İzci (2005) de sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerinde eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) da sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını bu nedenle de sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl bir tutum sergileyeceklerini bilemediklerini tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar, kaynaştırma konusunda eğitim alan sınıf

öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma ile ilgili olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, kaynaştırma eğitiminin öğretmen adayları ve öğretmenler için önemli olduğunu ifade etmektedir.

ÖNERİLER

Alanyazında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ile ilgili güncel yeterince araştırma bulunmadığı görülmektedir. Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ile yapılmıştır. Sonraki araştırmalar, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılabilir. Öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları sorunlar incelendiğinde; öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili kapsamlı bir eğitim verilebileceği, lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yer verilebileceği bu tür eğitimlerin de öğretmen adaylarının ileride öğretmenlik mesleğini yaparken sınıfta kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabulü sağlamalarında da yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Halen öğretmenlik yapan eğitimcilere de hizmetiçi eğitimler yoluyla kaynaştırma eğitimi uygulamaları eğitimleri verilebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü açısından bu tür eğitimlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Hizmetiçi eğitimler yoluyla sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki eksiklikleri giderilebilir. Kaynaştırma eğitimine yönelik seminerlerin de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilerini geliştireceği ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarının niteliğini arttıracacağı düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olabilmesi için tüm paydaşların birlikte çalışması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ... & Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 218-230.
- Aysel, O. R. E. L., & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01).
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Campell, N. J., Judith, E. D. & Bost, J. M. (1985). Educator perceptions of behaviour problems of mainstreamed students. *Exceptional Children*, 51, 298-303.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Çolak, A. (2007). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları.
- Çuhadar, S. (2013). Özel eğitim. *Özel Eğitim Süreci*, 2, 3-30.
- Diken, İ. H. (2006). Öğretmen adaylarının zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik yeterlilik ve görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23).
- Dolapçı, S., & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *Standart, Ekonomik ve Teknik Dergisi*, 44 525:14-19.
- Fairchild, T. N. & Henson, F. O. (1993). *Engelli çocuklarda kaynaştırma eğitimi*. (Çev. Ed. Sezen Ünlü) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Journal of Education*, 40 (4), 369-386.
- Friend, M. & Bursuck, W., (2006). *Including students with special needs a practical guide for classroom teachers*. (4th Edition b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gökdere, M. (2010). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences, Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 65-77
- Hill, R. R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 188-198.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.

- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Journal of Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 1-13.
- Mağden, D. & Avcı, N. (1999). Öğretmen adaylarının özürli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.
- Mdikana, A., Ntshangase, S., & Mayekiso, T. (2007). Pre-Service educators' attitudes towards inclusive education. *International Journal Of Special Education*, 22(1), 125-131.
- Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17379/181509?publisher=mersin-university>.
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms. effective and reflective practices for all students*. pearson education, 5th ed.
- Sucuoğlu, B. & Diken, H. İ. (1999). "Sınıfında zihin özel gereksinimli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumların karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3)25-39.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Sucuoğlu, B. (2006). Etkili kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Ekinoks.
- Tekin-İftar E. (2016). Zihin engelinin nedenleri. (Eds. Sucuoğlu B.). *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s.245) Ankara: Kök.
- Üre, Ö. (2002). *Özel eğitim ve rehberlik, psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Vaidya, S.R. & Zaslavsky, N. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy. *Education*, 121, 145-151.
- Van Kraayenoord, C. E. (2007). School and classroom practices in inclusive education in Australia. *Childhood Education*, 83(6), 390-394.
- Vaughn, J., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Walker, H. M., & Lamon, W. E. (1987). Social behavior standards and expectations of Australian and US teacher groups. *The Journal of Special Education*, 21(3), 56-82.



Araştırma Makalesi

Öğretim Becerileri Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması

Teaching Skills Scale: Scale Development Study

Research Article

Esin Meral Kandemir*¹ Hüseyin Kıran²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2021
Cilt 3, Sayı 1
Sayfalar: 52-64
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 19.12.2020
Kabul : 17.03.2021

DOI: 47770/ukmead.843235

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretim becerilerinin düzeylerini ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini ölçme amacıyla kullanılabilir bir ölçek geliştirme çalışmasının yürütülmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, Öğretim Becerileri Ölçeği (ÖBÖ)'nin yapı geçerliğini incelemek üzere iki farklı katılımcı grubundan oluşturulmuştur. Bu bağlamda, açılımlı faktör analizi için oluşturulan birinci çalışma grubu İzmir ili Konak, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka ilçelerinde görev yapan 342 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. ÖBÖ'nün yapı geçerliği kapsamında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi için oluşturulan ikinci çalışma grubu ise, İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan 34 ilkokulda görev yapan 854 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında madde analizi, güvenirlik ve geçerliğin belirlenmesi amacıyla çeşitli analizler yapılmıştır. Yapılan açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ÖBÖ'nün yapı geçerliğinin bulunduğunu ve ölçekte yer alan toplam 31 maddenin, "Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma", "Öğretim Sürecini Planlama", "Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama", "Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama", "Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi" ve "Değerlendirme" olarak isimlendirilen altı faktörlü bir yapı oluşturduğunu göstermiştir.

Anahtar
kelimeler:

Mesleki gelişim, öğretim becerileri, öğretmenler, ölçek geliştirme

Abstract

The aim of this research is to conduct a scale development study that can be used to measure the levels of teaching skills and in-service training requirements in the planning, implementation and evaluation dimensions of the teaching processes of classroom teachers. The working group of the study was formed from two different groups of participants to examine the structure validity of the Teaching Skills Scale (TSS). In this context, the first working group created for exploratory factor analysis consists of 342 classroom teachers working in Konak, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka districts of Izmir province. The second working group, which was created for confirmatory factor analysis carried out within the scope of the structure validity of the TSS, consists of 854 classroom teachers working in 34 primary schools in Bornova district of Izmir. Within the scope of scale development research, various analyses were carried out in order to determine item analysis, reliability and validity. Exploratory and confirmatory factor analysis results showed that the TSS has structure validity and that a total of 31 items on the scale constitute a six-factor structure called "Preparing according to Educational Requirements", "Planning the Teaching Process", "Providing an Effective Learning Experience", "Providing a Positive Classroom Atmosphere", "Learning strategies and time management" and "Evaluation".

Professional development, scale development, teachers, teaching skills

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

June, 2021
Volume 3, No 1
Pages: 52-64
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 19.12.2020
Accepted : 17.03.2021

DOI: 47770/ukmead.843235

¹ Konak Şebit Ömer Halisdemir Bilim ve Sanat Merkezi, esinmeral20@hotmail.com

² Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hkiran@pau.edu.tr

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Bu gelişim ve değişimler insanların yaşamlarını, alışkanlıklarını, önceliklerini etkilemektedir. Özellikle bu teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı dijital devrim bu etkileri çok daha hızlı bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu değişime ve gelişime duyarsız kalmak imkânsız hale gelmiştir. Toplumlar da bu değişime ayak uydurabilmek için eğitim başta olmak üzere birçok alanda reformlar yapmaktadır. Bu reform süreçlerinin başında eğitimin gelmesinin temel sebebi ise bu değişim sürecinde nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmasıdır. Nitelikli insan gücüne sahip olmak için de nitelikli ve kaliteli bir eğitim gereklidir. Nitelikli eğitim için ise nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Darling-Hammond, 2000). Bu bağlamdan yola çıkılarak; eğitimin, ulusların gelişim ve ilerleme süreçlerinin en gerekli unsuru olduğu konusunun, hemen herkes tarafından kabul gören bir gerçek olduğu söylenebilir. Bu sürecin başarıya ulaşması ve sürdürülebilir olmasının da merkezinde öğretmenler yer almaktadır (Yaylacı, 2013).

Sosyoekonomik yönden gelişmekte olan ülkeler, yenileşme çalışmalarında eğitim sistemlerini yeniledikleri ve bu iyileşme sürecinde öğretmen yetiştirme sorunlarını çözmeye başladıkları ölçüde başarılı olmaktadır. Çünkü başarılı bir eğitim sistemi, büyük ölçüde sistemi yürütecek öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır. Eğitim sisteminin başarısının öğretmen yetiştirmeye dayandığı kanısında olan ülkeler, geleneksel yaklaşımların dışında, çağın gereklerine uygun öğretmen yetiştirme modelleri geliştirme çabasında oldukları (Seferoğlu, 2004). Sistemin en önemli ögesi olan öğretmenlerin gereksinim duyulan bilgi ve becerilere sahip olmaması durumunda öğrencilerin de başarılı olmasından söz edilemez.

Öğrenci başarısı veya öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesi eğitimde kalitenin önemli göstergelerindedir (Akgündüz vd., 2015). Fakat eğitimde öğrencinin başarısını etkileyen birçok faktörden söz etmek de mümkündür. Bu faktörler öğrencilerin becerileri, beklentileri, motivasyonu ve davranışları; aile kaynakları, akran grubu becerileri, okul organizasyonu, müfredat yapısı ve içeriği, öğretmenlik becerileri, bilgi, tutum ve uygulamalarıdır. Ancak pek çok ülkede de kabul edildiği gibi öğretmen kalitesi öğrencinin başarısını etkileyen en önemli değişkendir (Adesina, Raimi, Bolaji&Adesina, 2016; Caena, 2011; İlğan, 2013; Nye, Konstantopoulos, &Hedges 2004; Sanders&Horn 1998; Sass, Hannaway, Figlio& Feng vd., 2012). Bu bağlamda eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmenlerinin kalitesinin üzerinde olması mümkün değildir (Barber&Mourshed, 2007). Öğretmenin niteliği ise öncelikle öğretmenin mesleğe girişteki kalitesi ve hizmetindeki yetkinliği ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte çağın gereklerine göre bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlayan mesleki gelişimleri ile de ilgilidir (Hamdan&Lai, 2015; Kaçan, 2004; Özer, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin etkili olabilmesi, en iyi eğitim uygulamalarını yapabilmesi için, bilgi ve becerilerini mesleki gelişim yoluyla geliştirmesi gerekmektedir (Mizell, 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişimi dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen eğitim reformlarının temelini oluşturmaktadır (Sandholtz&Ringstaff, 2013). Çünkü eğitimde kalitenin artırılması ancak öğretmenlerin mesleki gelişimiyle mümkün olmaktadır (Knight, 2002; Daloğlu, 2004).

Eğitimde kalitenin artırılmasında temel unsurlardan biri olan mesleki gelişim süreci, yaşam boyu eğitim içinde yer almaktadır (Telese, 2012). Mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme gibi kavramların evrilmesiyle ortaya çıkmıştır (Scales, Pickering&Senior, 2011). Bu bağlamda mesleki gelişim perspektifinden öğretim, profesyonel bir iş olarak görülmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimle mesleki becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri beklenmektedir (Chang, Yeh, Chan&Hsiao, 2011). Öğretmenler mesleki gelişim yoluyla eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunurlar. Çünkü mesleki gelişim öğretmenlerin daha iyi öğretim faaliyetlerinde bulunmasını sağlayan öğretmen yeterliğini de artırmaktadır (Karabenick&Noda, 2004; Meirink, Meijer, Verloop&Bergen, 2009; Ross& Bruce, 2007).

Mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini oluşturan ön lisans, lisans ve sertifika vb. programlar öğretmenler için gerekli olan tüm bilgileri veya bu bilgilerin uygulamadaki kullanımını içermemektedir (Knight, 2002). Bütün bu gerekçeler dikkate alındığında günümüzde öğretmenler yüksek akademik standartları, teknolojik gelişmeleri ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin beklentilerini karşılamak için mesleki gelişimle yüz yüze gelmektedirler (Scales vd., 2011). Öğretmenin öğrencilerine uygun öğrenme ortamı yaratabilmesi, öğretme öğrenme sürecindeki öğretim becerilerine sahip olmasına bağlıdır. Eğitimsel amaçlara ulaşma, bu etkinliklerin amaca uygun olarak düzenlenmesinin yanı sıra bir orkestranın yönetiminde olduğu gibi eşgüdümün sağlanmasını da gerekli kılar. Bu eşgüdümün sağlandığı süreç, öğretim sürecidir (Açıkgöz, 2005). Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan ve bir süreç olan öğretimin, uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim beceri düzeyleri ve bu alanda ihtiyaç duydukları becerilerin tespiti önemlidir. Uygulama ve teori arasındaki boşluğu doldurabilmek için öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim uygulamaları planlanmalıdır.

Araştırmanın amacı

İnsanların günlük yaşantıları içerisinde sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler hem niceliksel hem de niteliksel yönden artmaktadır. Bireylerin küreselleşen bir dünyada meslek sahibi olabilmeleri, mesleklerine uygun yaşantı sürdürebilmeleri ve rekabetçi bir ortam içerisinde bireysel bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri bir gereklilik haline gelmiştir. Öğretmenlik mesleği çağın dinamiklerine ayak uydurmadığı ve gelişmeleri takip etmediği sürece içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Birçok zorlukla karşılaşan öğretmen, sistemde yalnızlaştıkça mesleki doyumu azalacak ve özgüvenini kaybedecektir. Öğretmenleri sistem içinde destekleyerek ve ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim programları ile güçlendirerek mesleğe yönelik özyeterlik inançlarını ve mesleğe yönelik tutumlarını yükseltmek gerekmektedir. Eğitim bilimleri alanyazında farklı tür öğretim becerileri ile ilgili ölçekler olsa da öğretmenlerin öğretim becerilerinin düzeylerinin farklı boyutları ve hizmet içi eğitim gereksinimleri değişkenlerine göre

hazırlanmış bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu bağlamdan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerinin düzeylerini eğitim-öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini ölçme noktasında kullanılabilecek bir ölçek geliştirme çalışmasının yürütülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmanın ilgili alanyazında öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik yapılacak araştırmalara yön verici olacağı; öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri öncesi yapılacak tarama çalışmaları ile öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimleri ve ihtiyaçlarının belirlenebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretim becerilerinin düzeylerini ve hizmet içi eğitim gereksinimlerine ilişkin bilimsel nitelikte özgün nicel veri toplanmasını sağlamak amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Öğretim Becerileri Ölçeği(ÖBÖ)'nin yapı geçerliğini incelemek üzere iki farklı katılımcı grubundan oluşturulmuştur. Bu bağlamda, açıklayıcı faktör analizi için oluşturulan birinci çalışma grubunu İzmir ili Konak, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, küme örnekleme yöntemi ile rastgele seçilen 40 ilkokulda görev yapan 342 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

ÖBÖ'nün yapı geçerliği kapsamında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi için oluşturulan ikinci çalışma grubu ise, İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan 34 ilkokulda görev yapan 854 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubunda örneklem alma yoluna gidilmemiş olup, Bornova İlçesi'nde görev yapantüm sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Buna göre, 299 sınıf öğretmeninden alınan sonuçlar uygun bulunmuştur. İkinci çalışma grubunun 237'si (%79,3) kadın, 62'si (%20,7) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmanın amacı bağlamında sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri düzeylerini ve hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen ölçme aracının geliştirilme süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır.

- **Madde Havuzunun Oluşturulması:** Bu aşamada ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve daha önce hazırlanmış olan ölçekler (Açıkgöz, 2005; Gagne, Briggs ve Wager, 1988; İşman, Abanmy, Hussein ve Elsaadany, 2012; Karlı, 2006; MEB 2006, 2017; Rosenshine ve Stevens, 1986; Sabers, Cushing ve Berliner, 1991; Senemoğlu, 2000; Woolfolk, 1990) incelenmiştir. İşman ve diğerleri (2012)'nin 'Using Blended Learning in Developing Student Teachers Teaching Skills' başlıklı çalışmada kullanılan öğretim becerileri ölçeği Türkçeye uyarlanmış ve araştırmada kullanılan ölçeğin temelini oluşturmuştur. Farklı kaynaklardan elde edilen becerilerle ölçek desteklenmiştir. Buna göre ilk aşamada toplam 60 maddeden oluşan ölçek formu hazırlanmıştır.
- **Uzman Görüşünün Alınması:** Bu aşamada alan uzmanlarına ölçeğin amacı, kapsamı, madde özellikleri ve kendilerinden beklentilerin yer aldığı bir yönerge sunulmuştur. Uzmanlar görüşlerini "uygun", "uygun değil", "düzeltmeli" şeklinde belirtmişlerdir. Hazırlanan form için, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü ve Eğitim Bilimleri Bölümünde 15 öğretim üyesinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında çalışan 5 sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından gerekli düzenlemeler yapılarak ölçekten 23 madde çıkarılmış ve ölçek 37 maddeye düşürülmüştür.
- **Deneme Uygulaması:** Araştırma için İzmir ili, Bornova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 16/11/2015 tarihli 604.01.02-E. 11691525 sayılı uygulama izni alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan Öğretim Becerileri Ölçeği'nin deneme uygulaması 50 sınıf öğretmenine uygulanmış ve uygulama sonrasında öğretmenlere anlamakta zorlandıkları maddeler sorulmuştur. Öğretmenlerin anlamakta zorluk çektiği madde olmadığı belirlendikten sonra ölçekte değişiklik yapılmadan ölçeğin deneme formu işlem aşamasına geçilmiştir.
- **İşlem:** Ölçeğin 37 maddelik deneme formu İzmir ili Konak, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka ilçelerinde rastgele seçilen 20 okulun sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Geri dönüş yapılan 568 ölçekten 342 adet ölçek analize uygun bulunmuştur. Yarım bırakılan ölçekler ya da hiç doldurulmayan ölçekler çıkarılmıştır.Yapılan istatistik çalışmaları sonucunda faktör yükü 0.40'ın altında olan 3 madde, hiçbir faktör altında yüksek yük vermemiş 1 madde ve iki faktörde yüksek yük veren 2 madde olmak üzere 6 madde çıkartılmıştır. Buna göre ölçeğin son hali toplam 31 madden oluşmaktadır.Ölçek likert tipinde olup maddelerin cevap seçenekleri 1=Hiçbir zaman', '2=Ara sıra', '3=Çoğu zaman' ve '4=Her zaman' olacak şekilde düzenlenmiştir.

Verilerin analizi

Ölçek geliştirme araştırması kapsamında madde analizi, güvenilirlik ve geçerliğin belirlenmesi amacıyla analizler yapılmıştır. Madde analizi ölçek kapsamında bulunan maddelerin her birinin ölçtüğü özellikle ölçekte bütün olarak ölçülen özelliğin aynı olup olmadığını tamamen belirlemek amacıyla ölçekte bulunan maddelerin her bir madde puanı ile ölçekte bulunan tüm maddelerin

puanlarından oluşan ölçek puanı arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayı ile belirlenmiştir. Ölçeğin belirlenen amaca uygun olup olmadığını ortaya koymak için ölçek ile ilgili geçerlilik kanıtları saptanmıştır ve yapı geçerliliği faktör analizi ile test edilmiştir. Önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlayan çalışmalarda "doğrulayıcı faktör analizi" teknikleri kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Deneme uygulamasından elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklemin yeterli büyüklükte olup olmadığını ölçmek için ve toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak amacıyla iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa katsayısı) hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ölçeğin geliştirilmesi sırasında elde edilen bulgular, bulgulara dayalı yorumlar ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

Ölçme aracının güvenilirlik çalışması

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmeden önce madde analizi yapılmalıdır (Erkuş, 2012). Bundan dolayı maddelerin özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından önce analiz edilmiştir.

Yapılan araştırmada ölçeğin yapı geçerliğini analiz etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. 31 maddeden oluşan ölçek 342 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Tablo 1.

Öğretim Becerileri Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde no	Maddeler	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu	Madde silme güvenilirlik katsayısı
1	Öğrenci özelliklerine dikkat ederek dersi planlarım.	3,39	,56	,515	,95
2	Ders öncesi konu hakkında kapsamlı çalışma yaparım.	3,18	,70	,530	,95
3	Derse girmeden önce konuyu analiz eder temel öğeleri belirlerim.	3,29	,66	,487	,95
4	Programdaki kazanımları göz önüne alarak dersi planlarım.	3,49	,63	,579	,95
5	Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.	3,42	,62	,576	,95
6	Kazanımlara uygun materyal hazırlarım.	3,25	,67	,579	,95
7	Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemleri belirlerim.	3,37	,61	,654	,95
8	Öğrencilerimin ön bilgilerini harekete geçiririm.	3,55	,56	,622	,95
9	Eğitim öğretim sürecinde öğretim teknolojilerini kullanırım.	3,41	,66	,605	,95
10	Mevcut olan araç gereçleri etkili bir şekilde kullanırım.	3,46	,62	,619	,95
11	Öğrencilerimin özgür çalışmalarına imkân veririm.	3,37	,66	,622	,95
12	Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.	3,43	,60	,662	,95
13	Öğrencilerime sorumluluk veririm.	3,54	,59	,613	,95
14	Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...).	3,13	,76	,533	,95
15	Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.	3,44	,62	,689	,95
16	Olumsuz davranışları tarafsız bir şekilde ele alırım.	3,66	,55	,655	,95
17	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir sınıf atmosferi oluştururum.	3,52	,68	,611	,95
18	Öğrencilerimin beni eleştirmelerine izin veririm.	3,58	,57	,606	,95
19	Yapıcı eleştirilerde bulunurum.	3,43	,55	,536	,95
20	Zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlarım.	3,48	,58	,622	,95
21	Bilgi edinme yollarını bilirim, öğrencilerimin de öğrenmesini sağlarım.	3,36	,61	,674	,95
22	Öğrencilerimin bilimsel yolla problem çözmelerini sağlarım.	3,55	,57	,634	,95
23	Konuda geçen kavramları doğru kullanırım.	3,67	,51	,564	,95
24	Konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulayarak basitçe açıklarım.	3,47	,58	,662	,95
24	Öğrencilerimin yaşamlarıyla ilgili olmayan konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini sağlarım.	3,44	,61	,717	,95
25	Öğrencilerimin esnek düşüncelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.	3,48	,60	,616	,95

26	Öğrenci ve çalışma arkadaşlarımla görüşlerimi dikkate alarak kendimi değerlendiririm.	3,31	,72	,523	,95
27	Öğrencilerimin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme tekniklerini (proje, performans, öğrenci dosyası, değerlendirme ölçekleri...)kullanırım.	3,52	,62	,601	,95
28	Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için uzun süreli gözlem yaparım.	3,40	,61	,680	,95
29	Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.	3,53	,58	,677	,95
30	Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları için önleyici ve geliştirici etkinlikler tasarlarım.	3,39	,56	,515	,95
31	Kendi performansımı geliştirmek için çaba gösteririm.	3,39	,56	,515	,95

Cronbach Alfa Katsayısı (α)= 0,951

Ölçme aracının geçerlilik çalışması

Yapı geçerliğini ölçmek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez analizi tarzı istatistik yöntemleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu kapsamda yapı geçerliğinin belirlenmesi için 342 kişilik gruptan elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen veriler kullanılarak faktör analizine uygunluğu belirleyen Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Kaiser Mayer Olkin değeri ,940 olarak bulunmuştur (Tablo 2.).

Tablo 2.

Öğretim Becerileri Ölçeği'ne Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	,940
Bartlett's Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	5130,505
Serbestlik Derecesi (SD)	465
Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	0,000

Araştırma verilerine yönelik olarak yapılan Temel Bileşenler Analizine ait sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Toplam Açıklanan Varyans Tablosu

Bileşenler (components)	Öncelikli öz değerler			Çıkarılan kareler toplamı yük Değerleri (faktörler)		
	Toplam	Açıklanan varyans yüzdeliği	Açıklanan Yığılmalı varyans yüzdeliği	Toplam	Açıklanan varyans yüzdeliği	Açıklanan varyans yüzdeliği
1	12,84	41,42	41,42	12,84	41,42	41,42
2	1,70	5,51	46,94	1,70	5,51	46,93
3	1,50	4,84	51,76	1,50	4,84	51,77
4	1,22	3,93	55,70	1,21	3,92	55,70
5	1,16	3,75	59,45	1,16	3,75	59,45
6	1,07	3,46	62,90	1,07	3,45	62,90

Tablo 3'e göre söz konusu beceri maddelerinin altı faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin faktörlerine ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

- Birinci faktör 'Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi' olarak isimlendirilmiş olup (ÖB15, ÖB16, ÖB17, ÖB18, ÖB19, ÖB20, ÖB21, ÖB25) sekiz maddeden,
- İkinci faktör 'Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama' olarak isimlendirilmiş olup (ÖB35, ÖB40, ÖB41, ÖB42, ÖB43, ÖB45, ÖB49) yedi maddeden,
- Üçüncü faktörü 'Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama' olarak isimlendirilmiş olup (ÖB28, ÖB29, ÖB31, ÖB32) dört maddeden,
- Dördüncü faktör 'Değerlendirme' olarak isimlendirilmiş olup (ÖB53, ÖB54, ÖB56, ÖB59, ÖB60) beş maddeden,
- Beşinci faktör 'Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma' olarak isimlendirilmiş olup (ÖB2, ÖB3, ÖB4, ÖB7) dört maddeden,
- Altıncı faktör ise 'Öğretim Sürecini Planlama' olarak isimlendirilmiş (ÖB10, ÖB11, ÖB12) üç maddeden oluşmaktadır.

ÖBÖ'nün Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısının 0,951 olduğu daha önce belirtilmişti. Ölçek içindeki beceri maddeleri altı faktör (alt boyut) altında toplanmıştır.

Ölçeğin her bir faktörüne ait güvenilirlik katsayısı aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretim Becerileri Ölçeği'ne Ait İstatistikler İle Ölçek Faktörlerine Ait Faktör Yükleri

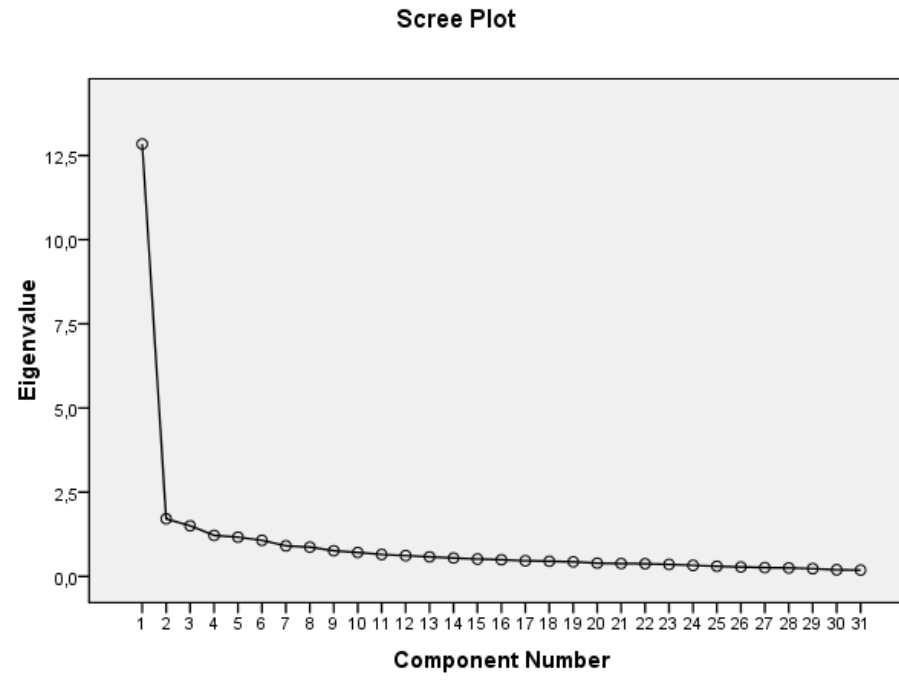
Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
ÖB2 (Madde 1)					,575	
ÖB3 (Madde 2)					,753	
ÖB4 (Madde 3)					,774	
ÖB7 (Madde 4)					,563	
ÖB10 (Madde 5)					,575	
ÖB11 (Madde 6)						,638
ÖB12 (Madde 7)						,778
ÖB15 (Madde 8)						,678
ÖB16 (Madde 9)		,484				
ÖB17 (Madde 10)		,554				
ÖB18 (Madde 11)		,660				
ÖB19 (Madde 12)		,722				
ÖB20 (Madde 13)		,700				
ÖB21 (Madde 14)		,599				
ÖB25 (Madde 15)		,670				
ÖB28 (Madde 16)		,533	,756			
ÖB29 (Madde 17)			,673			
ÖB31 (Madde 18)			,576			
ÖB32 (Madde 19)			,712			
ÖB35 (Madde 20)	,527					
ÖB40 (Madde 21)	,723					
ÖB41 (Madde 22)	,688					
ÖB42 (Madde 23)	,771					
ÖB43 (Madde 24)	,613					
ÖB45 (Madde 25)	,646					
ÖB49 (Madde 26)	,537					
ÖB53 (Madde 27)				,679		
ÖB54 (Madde 28)				,607		
ÖB56 (Madde 29)				,666		
ÖB59 (Madde 30)				,585		
ÖB60 (Madde 31)				,607		
Cronbach Alfa (α)	0,951	0,951	0,951	0,951	0,951	0,951
Faktörlere Ait Özdeğerler	12,841	1,709	1,500	1,217	1,163	1,071
Açıklanan Varyans Yüzdesi	41,423	5,512	4,840	3,787	3,926	3,752
Açıklanan Yıgımlı Varyans Yüzdesi	41,262	46,936	51,775	55,702	59,454	62,909

Tablo 4'e göre, ölçeğe ait altı alt boyutun (faktörün) güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,951$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörü 'Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi' şeklinde isimlendirilmiş olup faktör öz değeri (eigenvalue) 12,841 ve değişkene ait varyansın % 41,423'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü 'Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama' olarak isimlendirilmiş ve faktöre ait öz değer 1,709 ve değişkenin % 5,512' sini açıklamaktadır. Ölçeğin üçüncü faktörü 'Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama' olarak isimlendirilmiş olup faktör öz değeri 1,500 ve değişkene ait açıkladığı varyans % 4,840 düzeyindedir. Ölçeğin dördüncü

faktörü 'Değerlendirme' olarak isimlendirilirken faktör öz değeri 1,217 olarak hesaplanmıştır ve açıkladığı varyans oranı % 3,787'dir. Ölçeğin beşinci faktörü 'Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma' şeklinde isimlendirilmekte olup beşinci faktöre ait öz değer 1,163 ve değişkene ait açıkladığı varyans oranı ise % 3,926 olarak belirlenmiştir. Son olarak ölçeğin altıncı faktörü ise 'Öğretim Sürecini Planlama' olarak isimlendirilmiş olup faktöre ait öz değer 1,071 ve değişkenin % 3,752'ini açıklamaktadır.

Ölçeğe ait altı faktörün toplam öz değerlerinin öğretim becerilerinin %62,909'unu açıkladığı saptanmıştır.

Ölçeğin bileşenlerine ait faktör yüklerine ilişkin Yamaç-yığıntı (ScreePlot) grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

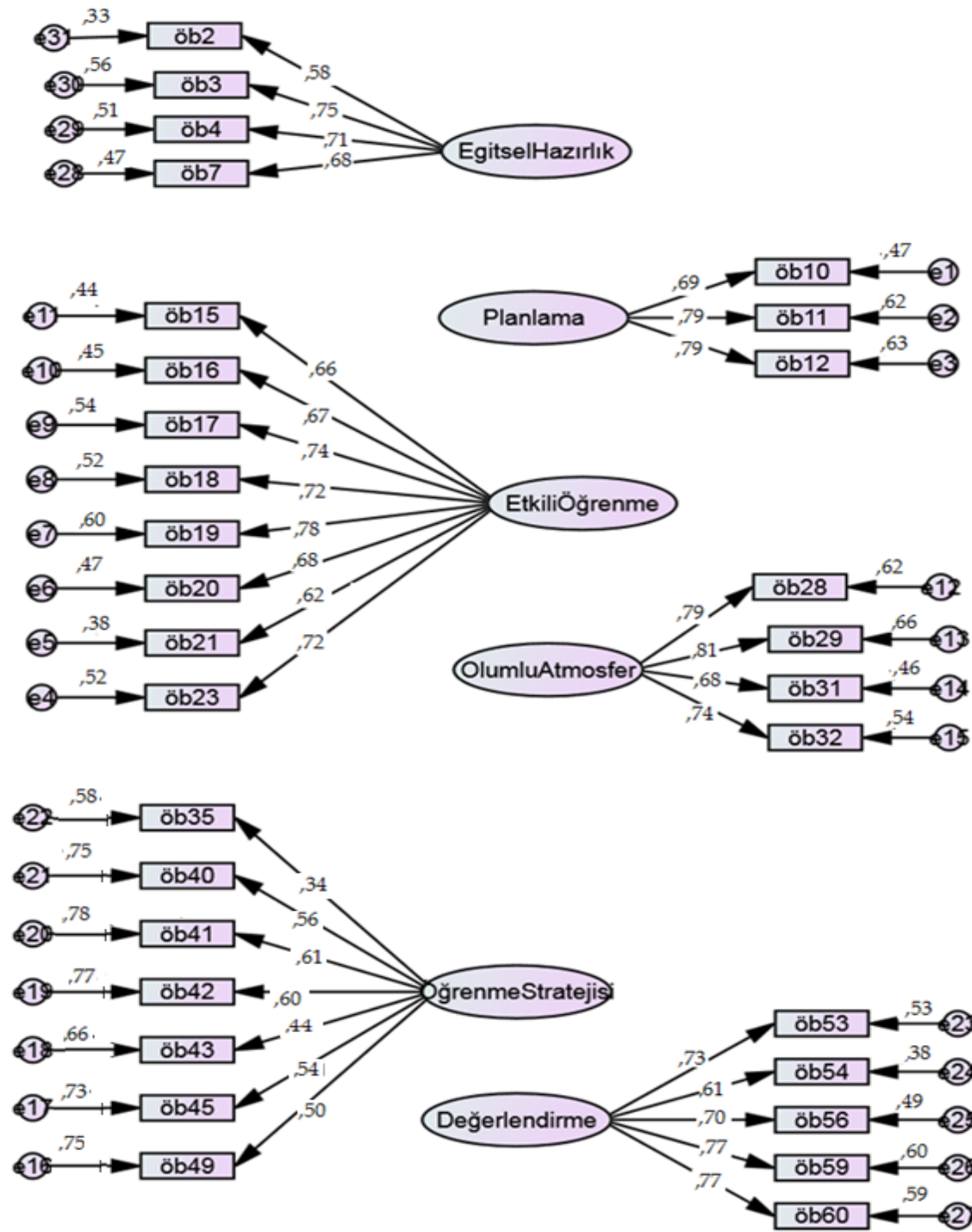


Şekil 1. Ölçeğin bileşenlerine ait faktör yüklerine ilişkin Yamaç-yığıntı grafiği

Şekil 1'e göre ölçeğin sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde belirlemek amacıyla kullanılabilir özellikte olduğu belirtilebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi

Ölçeğin yapı geçerliği, Temel Bileşenler Analizi sonucunda, altı faktör elde edilerek tamamlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapısal eşitlik modeline dayandırılmakta ve hipotez testi olarak kabul edilmektedir (Coşkun ve Mardikyan, 2016). Buna göre, doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili yol diyagramı Şekil 2' de ve uyum indeksleri Tablo 5'te yer almaktadır



Şekil 2. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

Tablo 5.

Ölçüm Modeli Uyum Özeti

Uyum Ölçüsü	Ölçüm Modeli Sonucu	Kabul Edilir Uyum Aralığı	Referans
Serbestlik Derecesi (df)	405		
Ki-Kare (X^2)	703,949		
Mutlak Uyum İndeksleri			
Uyum İyiliği İndeksi (GFI)	0,874	1'e yakın uyum iyiliği N'e bağlı	Arbuckle (2003), Byrne (2001)
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,050	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	Hair vd. (2009)
Normalize Ki-Kare	1,738	$X^2 / df \leq 3$	Hair vd. (2009)
Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)	0,854	1'e yakın uyum iyiliği N'e bağlı	Arbuckle (2003), Byrne (2001)
Artan Uyum İndeksleri			
Normalize Uyum İndeksi (NFI)	0,868	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	Hair vd. (2009)
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,939	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	Hair vd. (2009)
Karmaşık Uyum İndeksi			
Karmaşık-Düzenlenmiş Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (PCFI)	0,817	1'e yakın uyum iyiliği	Arbuckle (2003), Byrne (2001)

Tablo 5'e göre ölçeğin faktör-madde ilişkileri .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin uyum geçerliğinden emin olmak için, ilk faktör yükleri, faktör yük kareleri, ölçme hataları ve *p*-değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretim Becerileri Ölçeği'ne Ait İstatistikler ile Ölçek Faktörlerine Ait Faktör Yükleri

<i>Örtük değişkenler yükü</i>	<i>Belirteç</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü karesi</i>	<i>p-değeri</i>
Eğitsel gereksinimlere göre hazırlık yapma	ÖB2	,588	0,346	.*
	ÖB3	,662	0,438	0,001
	ÖB4	,620	0,384	0,001
	ÖB7	,712	0,507	0,001
Öğretim sürecini planlama	ÖB10	,743	0,552	.*
	ÖB11	,763	0,582	0,001
	ÖB12	,837	0,701	0,001
Etkili öğrenme deneyimi sağlama	ÖB15	,685	0,469	.*
	ÖB16	,641	0,411	0,001
	ÖB17	,702	0,493	0,001
	ÖB18	,686	0,471	0,001
	ÖB19	,738	0,545	0,001
	ÖB20	,678	0,460	0,001
	ÖB21	,602	0,362	0,001
	ÖB25	,736	0,541	0,001
Olumlu sınıf atmosferi sağlama	ÖB28	,789	0,623	.*
	ÖB29	,812	0,659	0,001
	ÖB31	,678	0,460	0,001
	ÖB32	,736	0,541	0,001
Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi	ÖB35	,589	0,347	.*
	ÖB40	,734	0,539	0,001
	ÖB41	,791	0,626	0,001
	ÖB42	,752	0,566	0,001
	ÖB43	,653	0,426	0,001
	ÖB45	,739	0,546	0,001
	ÖB49	,780	0,608	0,001
Değerlendirme	ÖB53	,707	0,450	.*
	ÖB54	,603	0,364	0,001
	ÖB56	,703	0,494	0,001
	ÖB59	,777	0,604	0,001
	ÖB60	,784	0,615	0,001

*yük 1,0 değerine eşitlendiği zaman değerlendirilmedi.

Tablo 6'ya göre ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0.58 ile 0.85 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yüklerinin kabul edilebilir sınır değerinin üstünde olması nedeniyle madde çıkarma yoluna gidilmemiştir.

Ölçeğin modeline ait her bir değişken için Açıklanan Varyans (AVE) ve Yapı Güvenirliği (CR) değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Ölçeğin Modeline Ait Her Bir Değişken İçin Açıklanan Varyans (AVE) ve Yapı Güvenirliği(CR) Değerleri

<i>Değişken</i>	<i>Açıklanan Varyans (AVE)</i>	<i>Yapı Güvenirliği(CR)</i>
Eğitsel gereksinimlere göre hazırlık yapma	0,491	5,031
Öğretim sürecini planlama	0,612	7,788
Etkili öğrenme deneyimi sağlama	0,569	6,461
Olumlu sınıf atmosferi sağlama	0,571	7,765
Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi	0,523	5,374
Değerlendirme	0,505	6,660

Tablo 7'ye göre, ölçeğe ait bütün birleşik güvenilirlik değeri tavsiye edilen 0,70 seviyesini geçtiğinden ölçeğin yapı geçerliliği değerlerinin faktör yükleri ile iyi tanımlandığı söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada geliştirilen ÖBÖ ile ilgili olarak yapı geçerliliği çalışılmıştır. ÖBÖ'nün yapı geçerliliğine sahip olup olmadığını belirlemek için faktör analizi kullanılmıştır. Özdamar'a (2002) göre, faktör analizi, birbirleriyle ilişkili veri yapılarını, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda veri yapısına dönüştürmek, bir oluşumu, bir nedeni açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak amacıyla başvurulan bir istatistiksel teknik olarak bilinmektedir (Akt., Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmada, faktör analizinin kullanılmasındaki amaç değişken sayısını azaltmak veya ortaya çıkan faktörlerin isimlendirilmelerinin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları (örtük değişkenleri) ile benzer olup olmadığını ortaya koymaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Eldeki çalışma kapsamında elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Bartlett Testi, Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) Testi uygulanmıştır. KMO Testi değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu test etmeye çalışan bir uygunluk testi olarak kullanılmaktadır. KMO test değeri 0-1 aralığında değişmektedir. KMO değeri, bir değişkenin değeri diğer değişkenler tarafından hatasız bir şekilde tahmin edilmesi durumunda 1 olur. Aksi bir durum söz konusu olunca yani bir değişkenin diğer değişkenler tarafından tahmin edilirken hatasızlık düzeyi azaldıkça KMO değeri 1'e yaklaşacaktır. Böyle bir durumda eğer bir değişkenin değeri diğer değişkenler tarafından yeterli düzeyde tahmin edilemiyorsa faktör analizinin kullanılmaması gerekir. KMO değerlerine ilişkin anlamlar, KMO test sonuçlarının 0,50'dan küçük olması durumunda kabul edilemeyeceğini, 0,50-0,60 değerinin kötü, 0,61-0,70 değerinin zayıf, 0,71-0,80 değerinin orta, 0,81-0,90 değerinin iyi, 0,90 üzerinde olan değerin ise mükemmel olduğunu belirtmektedirler (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Şencan, 2005). ÖBÖ'ye ait KMO test değeri .94 olarak hesaplanmış olup mükemmel yakın bir değer elde edilmiştir. KMO değerine göre ölçekten elde edilen ölçümlerin temel bileşenler analizine uygun olduğu görülmektedir. Yine elde edilen verilere parametrik yöntemler kullanabilmek için, ölçülen özelliğin normal bir dağılım göstermesi gerekmektedir. Bunun için ölçülen özelliklere ait verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek amacıyla istatistiksel bir teknik olan BartlettSphericity testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere Bartlett Sphericity testinin uygulanması sonucunda hesaplanan Kikare (Chi-Square) test istatistiğinin anlamlı çıkması elde edilen verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada kullanılan verilere ait Ki-kare (Chi-Square) test istatistiği 5130,505; $p < 0,05$ anlamlı çıktığı için çalışmada kullanılan veriler normal dağılım özelliğine sahip olduğu görülmüştür. ÖBÖ'nin yapısal özelliklerine bakıldığında, ölçeğin, öğretmenlerin öğretim becerilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde belirlemek amacıyla kullanılabilir özellikte olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretim becerileri ölçeğinin faktör yapılarını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Analize açılmayı faktör analizi sonucu 60 maddeden 31 maddeye dönüştürülen ölçeğin son hali ile başlanmıştır. Bu 31 maddenin ölçeğin orijinalinde tespit edilen altı faktörlü yapının, bu çalışmada elde edilen verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. İlk olarak, ölçme modelinin Ki- Kare değeri 703,949 ve serbestlik derecesi (df) 405'tir. Ki-Kare'nin serbestlik derecesine oranı (1,738) 3,00'den küçüktür. Ölçme modelinin GFI değeri, Arbuckle (2003) ve Byrne'e (2001) göre örneklemeye bağlı ve kabul edilir aralıkta olarak 0,874'tür. Aynı zamanda, modelin RMSEA değeri, Hair, Black, Babin ve Anderson'a (2009) göre kabul edilir iyilik aralığı olan 0,05 ve 0,08 arasında, 0,050'dir. GFI değerine benzer olarak, Ki-Kare'nin serbestlik derecesine (df) oranı olan Normalize Ki-Kare değeri ise 1,738'dir ve bu uyum iyiliği aralığındadır (Hair vd., 2009). Son mutlak uyum iyiliği indeksi olarak, AGFI değeri 0,845'tir. Byrne (2001) ve Arbuckle (2003) bu değer 1'e yakınlığının uyum iyiliğini gösterdiğini ve bu değer yüksek oranda yanıtlayıcı sayısına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, 0,854 ölçüm modeli için kabul edilir bir AGFI değeridir. Modelin artan uyum iyiliği indeksleri (NFI ve CFI) da Hairvd.'ne (2009) göre kabul edilir uyum aralığındadırlar. Son olarak, 0,939 olan karmaşık düzenlenmiş CFI değeri 1'e yakın olarak kabul edilir bir ölçüdedir (Byrne, 2001; Arbuckle, 2003).

Öğretim becerileri ölçeğinin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar analiz edildiğinde, faktörlerde yer alan maddelerin, faktör-madde ilişkileri .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.58 ile 0.85 arasında değişmektedir. Comrey ve Lee'ye (1992) göre madde seçiminde faktör yükleri 0.70'in üstünde olan maddeler mükemmel; 0.63'ün üstünde olan maddeler çok iyi; 0.55'in üstünde olan maddeler iyi; 0.45'in üstünde olan maddeler kabul edilebilir ve 0.32'nin altındaki maddeler düşük olarak açıklanabilir. Faktör yüklerinin kabul edilebilir sınır değer üstünde olması nedeniyle madde çıkarma yoluna gidilmemiştir. Hairvd.'ne (2009) göre, yapı güvenilirliği (CR) için, faktör yük kare ortalaması (AVE -Açıklanan Varyans) değeri 0,5 den büyük ve CR değeri 0,7 den büyük olmalıdır. Her bir örtük değişken AVE'si tavsiye edilen minimum eşik olan 0,50 değerini karşılamaktadır. Bütün birleşik güvenilirlik değeri tavsiye edilen 0,70 seviyesini geçmektedir. Özet olarak, bu yapı geçerliliği değerleri, bütün belirleyicilerin ilgili örtük değişkenin faktör yükleri ile iyi tanımlandığını göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelimlerini altı temel boyut çerçevesinde kapsamlı bir şekilde ölçülmesine olanak tanınması amacıyla geliştirilen ÖBÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ÖBÖ'nün yapı geçerliliğinin bulunduğunu ve ölçekte yer alan toplam 31 maddenin, "Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma", "Öğretim Sürecini Planlama", "Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama",

“Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama”, “Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi” ve “Değerlendirme” olarak isimlendirilen altı faktörlü bir yapı oluşturduğunu göstermiştir. ÖBÖ’ye ait altı alt boyutun (faktörün) güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,951$ olarak hesaplanmıştır. Bulgular, ÖBÖ’nün yüksek düzeyde güvenilirliğinin bulunduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar, yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 31 madde ve altı faktörlü bir yapı sergilediği belirlenen ÖBÖ’nün, öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimlerini belirlemek amacıyla kullanılabilceğini ortaya koymaktadır.

ÖBÖ’nün geliştirilmesinde veri toplama kaynağı İzmir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu anlamda farklı çalışma gruplarından elde edilen verilerle ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği yeniden test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, F. (2005). A study on teacher characteristics and their effects on students' attitudes. *The Reading Matrix*, 5, 103-113.
- Adesina, O. J., Raimi, S. O., Bolaji, O. A., & Adesina, A. E. (2016). Teachers' attitude, years of teaching experience and self-efficacy as determinants of teachers' productivity in teachers' Professional development programme in Ibadan Metropolis, Oyo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 7(3), 204-211.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım
- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos 5.0 update to the AMOS user's guide* içinde (s. 77-85). Chicago: Small Waters Corp.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS, basics concepts, applications, and programming*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training*, 2-20.
- Chang, J. C., Yeh, Y. M., Chen, S. C., & Hsiao, H. C. (2011). Taiwanese technical education teachers' Professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and teacher education*, 27 (1), 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. (2th Edition), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale.
- Coşkun, M., & Mardikyan, S. (2016). Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemlerinin gerçekleşen kullanımını belirleyici faktörler: Bir yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Daloğlu, A. (2004). A professional development program for primary school English language teachers in Turkey: Designing a materials bank. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 677-690.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1988). *Instructional design*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman editora.
- Hamdan, A. R., & Lai, C. L. (2015). The relationship between teachers' factors and effective teaching. *Asian Social Science*, 11(12), 274.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 41-56.
- İşman, A., Abanmy, F. A., Hussein, H. B., & Al Saadany, M. A. (2012). Using blended learning in developing student teachers teachingskills. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 336-345.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66.
- Karabenick, S. A., & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward. *English language learners. Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75.
- Karlı, MD (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Knight, P. (2002). A systemic approach to Professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara.
- Mizell, H. (2010). Why Professional Development Matters. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, LV (2004). Öğretmen etkileri ne kadar büyük? *Eğitimsel değerlendirme ve politika analizi*, 26 (3), 237-257.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of in-service Education*, 30(1), 89-100.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. *Handbook of research on teaching*, 3, 376-391.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensional, and immediacy. *American educational research journal*, 28(1), 63-88.
- Sanders, W. L., & S. P. Horn. (1998). Research Findings From the Tennessee Value- Added Assessment System (TVAAS) database: Implication for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12 (3), 247-256.
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher Professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education*, 39(5), 678-697.
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N., & Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics*, 72(2-3), 104-122.
- Scales, P., Pickering, J., & Senior, L. (2011). *Continuing Professional development in the lifelong learning sector*. McGraw-Hill Education (UK).
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Telese, J. A. (2012). Middle school mathematics teachers' Professional development and student achievement. *The Journal Of Educational Research*, 105(2), 102- 111.
- Woolfolk, A.E. (1990). *Educational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 25-40.

Ek A. Öğretim Becerileri Ölçeği

Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma

- ÖBÖ1 Öğrenci özelliklerine dikkat ederek dersi planlarım.
- ÖBÖ2 Ders öncesi konu hakkında kapsamlı çalışma yaparım.
- ÖBÖ3 Derse girmeden önce konuyu analiz eder temel öğeleri belirlerim.
- ÖBÖ4 Programdaki kazanımları göz önüne alarak dersi planlarım.

Öğretim Sürecini Planlama

- ÖBÖ5 Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.
- ÖBÖ6 Kazanımlara uygun materyal hazırlarım.
- ÖBÖ7 Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemleri belirlerim.

Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama

- ÖBÖ8 Öğrencilerimin ön bilgilerini harekete geçiririm.
ÖBÖ9 Eğitim öğretim sürecinde öğretim teknolojilerini kullanırım.
ÖBÖ10 Mevcut olan araç gereçleri etkili bir şekilde kullanırım.
ÖBÖ11 Öğrencilerimin özgür çalışmalarına imkân veririm.
ÖBÖ12 Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.
ÖBÖ13 Öğrencilerime sorumluluk veririm.
ÖBÖ14 Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...).

Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama

- ÖBÖ16 Olumsuz davranışları tarafsız bir şekilde ele alırım.
ÖBÖ18 Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir sınıf atmosferi oluştururum.
ÖBÖ19 Öğrencilerimin beni eleştirmelerine izin veririm.

Öğrenme Stratejileri ve Zaman Yönetimi

- ÖBÖ20 Zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlarım.
ÖBÖ21 Bilgi edinme yollarını bilirim, öğrencilerimin de öğrenmesini sağlarım.
ÖBÖ22 Öğrencilerimin bilimsel yolla problem çözmelerini sağlarım.
ÖBÖ23 Konuda geçen kavramları doğru kullanırım.
ÖBÖ24 Konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulayarak basitçe açıklarım.
ÖBÖ25 Öğrencilerimin yaşamlarıyla ilgili olmayan konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini sağlarım.
ÖBÖ26 Öğrencilerimin esnek düşünmelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.

Değerlendirme

- ÖBÖ27 Öğrenci ve çalışma arkadaşlarımla görüşlerini dikkate alarak kendimi değerlendiririm.
ÖBÖ28 Öğrencilerimin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme tekniklerini (proje, performans, öğrenci dosyası, değerlendirme ölçekleri...) kullanırım.
ÖBÖ29 Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için uzun süreli gözlem yaparım.
ÖBÖ30 Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları için önleyici ve geliştirici etkinlikler tasarlarım.
ÖBÖ31 Kendi performansımı geliştirmek için çaba gösteririm.

