



# KARAEELMAS

## Journal of Educational Sciences

Volume 4, Issue 2, December 2016

International Refereed Journal

Editor

*Assoc.Prof.Dr. Soner YAVUZ*

Associate Editors

*Assist.Prof.Dr. Turgay ÖNTAŞ*

*Assist.Prof.Dr. Bekir GÜR*

*Assist.Prof.Dr. Murat ÖZOĞLU*





International Refereed Journal

## Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



---

*Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi /Owner on behalf Bulent Ecevit University*

---

*Prof. Dr. Mahmut ÖZER, Rector, Bulent Ecevit University*

---

---

**Sorumlu Müdür / Publishing Manager**

---

*Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ, Bulent Ecevit University, Ereğli Education Faculty*

---

---

**Yönetim Yeri / Head Office**

---

*Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye*

---

---

**Yazışma Adresi / Correspondence Address**

---

*Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye*

---

---

**İnternet Adresi / Web Address**

---

*<http://ebd.beun.edu.tr>*

---

---

**Editör / Editor**

---

*Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi*

---

---

**Yayın Türü / Publication Type**

---

*Uluslararası Süreli / International Periodical*

---

*Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December*

---

---

## **Odak ve Kapsam /Focus and Scope**

---

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi; Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi; Eğitim Bilimleri:** Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi:** Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi:** Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi; Okuma Yazma Öğretimi; Öğretim Teknolojileri:** Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim:** Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi:** Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi; Yabancı Dil Öğretimi.**

---

## **Focus and Scope / Odak ve Kapsam**

---

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Ereğli Education Faculty of Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports;** Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation,** Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood; Science Education:** Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts:** Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics; Teaching Reading and Writing; Educational Technologies:** Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education:** Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences:** Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish; Teaching Foreign Language**

---

---

## Değerlendirme Süreci / Peer Review Process

---

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

---

## Peer Review Process / Değerlendirme Süreci

---

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

---

## Açık Erişim Politikası / Open Access Policy

---

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

---

## Open Access Policy / Açık Erişim Politikası

---

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

---

## Yayım İzni / Subscriptions

---

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

---

## Permission Request / Yayım İzni

---

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

---

## Indexing / İndeklendiği Veri Tabanları

---



Index Copernicus, Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Scientific Indexing Services (SIS), Google Scholar.

---

**Editor in Chief / Editör**

*Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ, Bulent Ecevit University, Turkey*

**Associate Editors / Editör Yardımcıları**

*Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ, Bulent Ecevit University, Turkey*

*Academic / Akademik*

*Assist. Prof. Dr. Bekir S. GÜR, Yıldırım Beyazıt University, Turkey*

*Academic/ Akademik*

*Assist. Prof. Dr. Murat ÖZOĞLU, Yıldırım Beyazıt University, Turkey*

*Academic / Akademik*

*Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Bulent Ecevit University, Turkey*

*Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj*

*Res. Assist. Dr. Özgür M. ÇOLAKOĞLU, Bulent Ecevit University, Turkey*

*Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj*

**Section Editors / Bölüm Editörleri**

*Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ*

*Teaching Physical Education and Sports  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Hasan MEYDAN*

*Religion, Ethics and Values Education  
Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*

*Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ*

*Educational Sciences  
Eğitim Bilimleri*

*Assist. Prof. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN SAK*

*Education in Early Childhood*

*Assist. Prof. Dr. Mine KIR*

*Erken Çocukluk Eğitimi*

*Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ*

*Science Education  
Fen Eğitimi*

*Assoc. Prof. Dr. İlhan KARATAŞ*

*Teaching Mathematics*

*Assist. Prof. Dr. Timur KOPARAN*

*Matematik Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Aysel MEMİŞ*

*Teaching Reading and Writing, Teaching Turkish*

*Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR*

*Okuma – Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Gürkay BİRİNCİ*

*Educational Technologies  
Öğretim Teknolojileri*

*Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ*

*Special Education  
Özel Eğitim*

*Assist. Prof. Dr. Barış KAYA*

*Education of Social Sciences*

*Assist. Prof. Dr. B. Arzu GÜNGÖR AKINCI*

*Sosyal Bilimler Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Filiz METE*

*Turkish Language Education*

*Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ*

*Türkçe Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN*

*Teaching Foreign Language  
Yabancı Dil Öğretimi*

---

**International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu**

---

<i>Prof. Dr. Ali AZAR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU</i>	<i>Adnan Menderes University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ayhan YILMAZ</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ</i>	<i>Inonu University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Dursun DİLEK</i>	<i>Sinop University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Hayati AKYOL</i>	<i>Gazi University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Kathy GREEN</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ</i>	<i>Düzce University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Menderes COŞKUN</i>	<i>Süleyman Demirel University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Mimar TÜRKKAHRAMAN</i>	<i>Akdeniz University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU</i>	<i>Amasya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ömür AKDEMİR</i>	<i>Yıldırım Beyazıt University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ramazan ÖZEY</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Selahattin TURAN</i>	<i>Eskişehir Osmangazi University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman DOĞAN</i>	<i>Ege University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman YILMAZ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Ali ERYILMAZ</i>	<i>Middle East Technical University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Antonio OLMOS-GALLO</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Aysel MEMİŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Deniz ESERYEL</i>	<i>Oklahoma University, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Duan ZHANG</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Emine ERDEM</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. İlhan KARATAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Barış KAYA</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gürkay BİRİNCİ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hasan MEYDAN</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. İkbāl Tuba ŞAHİN SAK</i>	<i>Yüzüncü Yıl University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mine KIR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Timur KOPARAN</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ümit Işık ERDOĞAN</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>

---

**Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu**

---

<i>Assist. Prof. Dr. Avni YILDIZ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA</i>	<i>Gazi University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gökhan UYANIZ</i>	<i>Kastamonu University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gülçin DİLEK</i>	<i>Sinop University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. İlhan İLTER</i>	<i>Bayburt University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>

---



## EDİTÖRDEN

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi yedinci sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hızla artan bilgi birikimine katkı verme çabamız sizlerin de desteği ile artarak devam etmektedir. Dergimiz istikrarlı biçimde yayın hayatını sürdürerek ULAKBİM'e taranmak için başvuruda bulunmuştur. ULAKBİM tarafından yapılacak değerlendirmeler sonrasında dergimizin taranma sürecine geçmesini merakla bekliyoruz. Bunun yanı sıra dergimizin 2015 yılı sayılarının Index Copernicus tarafından taranma işlemleri tamamlanmış olup 2015 ICI Master Journal List kapsamında 45,59 etki değeri ile taranmaya başlamıştır. Sonraki yıllarda da taranması için gerekli çalışmalar yapılmaya devam edilecektir.

Bu sayımızda, Akıncı ve Gönül'ün "*İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü ve İmge Destekli Öğretimin Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*"; Cabı, Erdem ve Kırkan'ın "*Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma ve Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*" ile Erakkuş, Başören ve Abimbola'nın "*Özel Öğretim Kurumları Yöneticilerinin Öğretmen Eğitiminden Beklentileri Üzerine Nitel Bir Araştırma*" başlıklı bilimsel makaleleri editör kurulumuz ve hakem kurulumuzun kararları neticesinde yayıma kabul edilmiştir. Bu araştırma makalelerinin yansısı, bu sayımızda ilk defa çeviri makale kısmının da yayımlanması uygun bulunmuştur. Bu kısımda Öntaş ve Bakioğlu tarafından Türkçe'ye çevrilen Dave Hill'in "*Seven Contemporary Ideological Perspectives on Teacher Education in Britain Today*" başlıklı makalesi okurlarımıza sunulmuştur.

Dergimizin hazırlanması sürecinde katkı veren ve çalışmalarını titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize ve çalışma arkadaşlarıma yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Yeni yılda yeni çalışmalarla buluşmak dileğiyle...

Doç. Dr. Soner YAVUZ

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Editörü



## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

### Pages

**The Effect of Story and Image Supported Teaching in Primary School 4th Grade Social Studies on Students' Attitude** 71-91

İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü ve İmge Destekli Öğretimin Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi

*Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI, Arife Nazan GÖNÜL*

**Examination of the Utilization of Information and Communication Technologies and Meta-Cognitive Awareness Levels of Elementary Level Students in Terms of Various Variables** 92-103

Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma ve Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

*Emine CABI, Ecmen ERDEM, Biray KIRKAN*

**A Qualitative Research on Private Schools' Principals' Expectations on Teacher Training** 104-115

Özel Öğretim Kurumları Yöneticilerinin Öğretmen Eğitiminden Beklentileri Üzerine Nitel Bir Araştırma

*Özgür ERAKKUŞ, Muhammet Tarik BAŞÖREN, Olaulowa ABİMBOLA*

### TRANSLATED ARTICLE / ÇEVİRİ MAKALE

**Seven Contemporary Ideological Perspectives on Teacher Education in Britain Today** 116-141

Birleşik Krallık'ın Öğretmen Eğitimine Yönelik Yedi Çağdaş İdeolojik Perspektifi

*Dave HILL (Translation / Çeviri: Turgay ÖNTAŞ, Müge BAKİOĞLU)*





## The Effect of Story and Image Supported Teaching in Primary School 4<sup>th</sup> Grade Social Studies on Students' Attitude<sup>1</sup>

Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI <sup>2</sup>, Arife Nazan GÖNÜL <sup>3</sup>

Received: 04 June 2016, Accepted: 02 October 2016

### ABSTRACT

In this study, 4th class social sciences course, under the theme of "I learn my past", the effects of using the story and image on student's interest and attitudes, introducing narration and techniques of imagination and to determine the contribution by using these techniques in social sciences teaching are aimed. The study was applied in the 2013-2014 academic year. The research group is located in the center of Zonguldak Çatalağzı Plevne Elementary School and was limited only 4th grade students (a branch). The study is both quantitative and qualitative research. One group pretest-posttest design to measure students' attitudes to the quantitative dimension, in qualitative dimension interviews with students and students' course documents have been analyzed. In the first part of this research, a problem has been defined and sub-problems had given and the importance of the research was pointed out. In the second part, related publications and related researches have been introduced. In the third part, the model of research, universe and sampling, general information about students, device of data collection, data collection, data analysis and interpretation of data have been dwelled upon. In the fourth part, findings and interpretations related to sub-problems have been dealt with. In the final part, results and suggestions have been shown. In this study, the use of stories and images that are important to demonstrate the extent to affect the interests and attitudes toward social studies. In addition, the use of stories and images are important in terms of showing how it can be carried out according to social studies.

**Keywords:** Social Studies, Story, Image, Historical Thinking, Attitude.

### EXTENDED ABSTRACT

At the present time, the education concept adopted is intended to teach the students how to access knowledge and how to approach a problem in order to solve a problem in case of a problem rather than storing the students with knowledge. Many learning models have been created and many methods have been developed in order to provide this understanding and make the learning efficient (Çelikkaya, 2008). Using the stories in order to reach the inner world of the students is one of the leading permanent and not monotonous teaching methods for improving the skills which are aimed to be built in the individuals by means of the Social Sciences program. When the stories are being read or listened to, the written or verbal symbols are converted into images in the mind of a learning individual by finding a meaning different than what the author has envisaged. Thus the reconstruction process starts. Such reconstruction must restructure the past by means of historical story (Dilek and Yapıcı, 2005: 115-130). In addition, since the visual materials being used during the Social Sciences lessons have an important place for the students to understand the text they are reading as well as to have a critical point of view, the visual equipment must be given place in social studies (Yazıcı, 2006:651-662).

The problem sentence of our research finds its form as "Does the story and image supported teaching in Social Sciences class of Primary School 4th Grade have an effect on the interests and attitudes of the students?". In the research, concerning the "I am learning my past" theme, the "Social Studies Interest and Attitude Scale" developed by Demir and Akengin (2010) is used as the data collection tool. At the end of the implementation, the quantitative findings are assessed and interpreted by carrying out the analysis with SPSS data analysis software. In order to

<sup>1</sup>This article is quoted from the postgraduate study titled "The Effect of Story and Image Supported Teaching in Primary School 4th Grade Social Sciences Class on the Students" (Bülent Ecevit University, 2016).

<sup>2</sup>Assist. Prof. Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [besimearzu@gmail.com](mailto:besimearzu@gmail.com)

<sup>3</sup>Teacher, MEB., [nazmiyegonul22@hotmail.com](mailto:nazmiyegonul22@hotmail.com)

solve the research problem; “document review”, “observation” and “interview” have been used as qualitative research data collection methods and the descriptive analysis of the collected data has been carried out. The quantitative data represent that giving place to the “stories and images” in Social Sciences lessons effected the students to develop a positive attitude towards the lesson while the in-class practices represent that the students are in a positive attitude towards the lessons. Thus both qualitative and quantitative data are in a nature supporting the obtained results. The students have improved their chronological thinking skills by using critical thinking and interpreting skills as they were trying to examine and comprehend the stories and images. On the other hand, the students have improved their skills such as “creative thinking” and “empathizing” by trying to create the stories and images. According to the research findings, the students represent a more positive attitude to the Social Sciences lessons when they find the active participation opportunity in an enriched education environment (Schug and Beery, 1987). With an enriched education environment, the teacher, on one hand, provides the students to have a more positive attitude towards the lesson, on the other hand, provides the students to learn and remember more (Demirtaş and Barth, 1997). In fact, in this study, the interest and attitude of the students towards the lesson have been improved positively by means of an education environment enriched with stories and images.

# İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü ve İmge Destekli Öğretimin Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi<sup>1</sup>

Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI <sup>2</sup>, Arife Nazan GÖNÜL <sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 04 Haziran 2016, **Kabul Tarihi:** 02 Kasım 2016

## ÖZET

Bu çalışma ile ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi, "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde öykü ve imge kullanımının öğrencilerin tutumlarına etkisinin belirlenmesi, öyküleştirme ve imge yöntemlerinin tanıtılması, bu yöntemlerin kullanımının Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik katkısının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Araştırma grubu, Zonguldak Kilimli ilçesinde bulunan Çatalağzı Plevne İlkokulu 4. sınıf öğrencileri (bir şube) ile sınırlıdır. Bu çalışma hem nicel hem de nitel bir araştırmadır. Nicel boyutta öğrencilerin tutumlarını ölçmeye yönelik tek grup ön test-son test deseni, nitel boyutta ise öğrencilerin ders dokümanları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde problem tanımlanmış, alt problemler verilmiş, araştırmanın önemi belirtilmiştir. İkinci bölümde ise ilgili yayın ve araştırmalar tanıtılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, öğrencilere ait genel bilgiler, veri toplama aracı, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması yapılmıştır. Dördüncü bölümde alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmış, son bölümde ise sonuç ve öneriler açıklanmıştır. Bu çalışma, öykü ve imge kullanımının Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu ne düzeyde etkileyeceğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, öykü ve imge kullanımının Sosyal Bilgiler dersine uygun olarak nasıl gerçekleştirilebileceğini göstermesi açısından da önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Öykü, İmge, Tarihsel Düşünme, Tutum.

## 1. Giriş

Türkiye’de Sosyal Bilgiler ve tarih öğretiminde yaşanan problemlerden bazıları; eğitimde kullanılan yöntemlerin klasik olması, teknolojinin sınıflara yansıtılmaması, tarih öğretiminde görsellerden yeterince yararlanılmayıp metin ağırlıklı çalışmalar yapılması, ders kitaplarının dünya ölçütlerine uymaması, ezber ve öğretmenden kaynaklanan sıkıntılar şeklinde özetlenebilir (Yıldız, 2003:182-186). Günümüzde, Sosyal Bilgiler ve tarih öğretiminde, öğrencilerin tarih konularını ezberlemeleri değil tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeleri esas alınmaktadır. Safran (2002), "Bugün artık çağdaş ülkelerde tarih öğretimi; problem çözme becerisinin geliştirilmesi, yaratıcı düşünme ve empati gibi kavramlarla birlikte anılmaktadır. Buralarda tarih, ezberlenecek bir konu alanı olmaktan çok, bir araştırma ve soruşturma tarzı olarak sunulur olmuştur" ifadesiyle, tarih öğretiminde öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinin esas alındığını belirtmektedir. Dilek (2002) de, "Öğrencilerin herhangi bir konunun öğrenilmesinde amatör bir şekilde de olsa bilim adamının kullandığı yöntem ve teknikleri uygulayarak "tarihsel düş gücü ve/veya duyarlılık" ile tarihsel problemleri çözebilmelerinin mümkün" olduğunu belirtmektedir. Günümüzde, öğrencilere, bilgiyi depolamaktan çok bilgiye nasıl ulaşacakları ve bir problem durumunda problemi çözmek için probleme nasıl yaklaşacaklarını öğretmeye yönelik bir eğitim anlayışı esas alınmıştır. Bu anlayışı kazandırmak ve öğrenmeyi verimli hâle getirebilmek için pek çok öğrenme modeli ve yöntem geliştirilmiştir (Çelikkaya, 2008). Bütün derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde de amaçlara uygun farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile orantılıdır. Diğer bir anlatımla, yöntem zenginliğine sahip olmaları gerekmektedir (Demirel, 2006). Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği üzerinde yapılan araştırmalar bütün öğrenmeler için gerekli tek bir öğretim yönteminin olmadığını göstermektedir. Yöntem ve tekniklerin etkisi öğretmene, öğrenci özelliklerine, konu alanına, kazandırılmak istenilen hedeflere göre değişmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini çok iyi bilmesi ve kullanacağı duruma en uygun yöntemi seçmesi gerekir (Erden, 1996:131-140).

<sup>1</sup>Bu makale, "İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü ve İmge Destekli Öğretimin Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans çalışmasından alınmıştır.

<sup>2</sup>Yrd.Doç.Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [besimearzu@gmail.com](mailto:besimearzu@gmail.com)

<sup>3</sup>Öğretmen, MEB., [nazmiyegonul22@hotmail.com](mailto:nazmiyegonul22@hotmail.com)

Sosyal Bilgiler programının bireye kazandırmayı amaçladığı becerilerin geliştirilmesinde, öğrencilerin duygu dünyasına kolayca ulaşabilmesi nedeniyle öyküleri kullanmak, kalıcı ve sıkıcı olmayan öğretim yöntemlerinin başında gelmektedir. Her ne kadar tarih öğretiminde bilgi, belge ve tarihinin deneyimi temel alınsa da; geçmişin yapılandırılmasında bunların eksikliğinden doğan boşluklar tarihinin düş gücünü kullanarak doldurduğu yaratıcı etkinliklerle kapatılır. Öyküler böyle bir yaratıcı etkinlik sürecinde oluşur. Öykü okunurken ya da dinlenirken, yazılı veya sözlü semboller öğrenen bireyin zihninde, öyküyü söyleyenin ya da yazanın düşündüğünden daha farklı anlamlar kazanarak imgelere dönüşür. Böylece yeniden kurgulama süreci başlar. Bu kurgulama tarihsel öykü vasıtasıyla geçmişi yeniden yapılandırmaktır (Dilek ve Yapıcı, 2005: 115-130). Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan görsel materyallerin, öğrencilerin okudukları metni anlamalarında ve eleştirel bakış açısına sahip olmalarında önemli bir yere sahip olduğundan; Sosyal Bilgiler dersinde görsel araç gereçlere yer verilmesi de büyük önem taşımaktadır (Yazıcı, 2006:651-662). Paykoç'a göre de, tarih öğretiminde, öğrencilerin çeşitli çizelgeleri, grafikleri, çizimleri, haritaları, resimleri ve küreleri kullanarak bunlardan bilgileri nasıl elde edebilecekleri ve bunları nasıl yorumlayabileceklerinin öğretilmesi gereklidir (Akt. Işık, 2008:46). Öyküler ve imgeler, öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde yaratıcı düşünme ve empati kurma gibi becerilerinin geliştirilmesi için etkin olarak kullanılabilir. Sosyal Bilgiler içeriğinde insan ve insana ilişkin bilgileri konu edinmesi nedeniyle edebî metinlerin, bilhassa edebî türlerin kullanımına önem verilmiştir. Bu bağlamda Sosyal Bilgilerin 'iyi anlatılan bir öykü' olması gerektiği görüşünü savunan araştırmacılar, ders içerisinde mümkün olduğunca destan, efsane, hikâye, roman, mit, şiir, biyografi, anı ve drama gibi edebî türlerden yararlanılması gerektiğini ifade etmişlerdir (McGowan ve Guzzetti, 1991; Akt. Kaymakçı, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, tarih öğretiminde "kronolojik düşünme, tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma becerisi, tarihsel konuların analizi ve karar verme, tarihsel kavramlar" gibi tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem vermesi ve bu becerileri geliştirmede resim çalışmalarına yer vermesi yaşa uygun tarih öğretimi açısından önemli bir gelişmedir (Kaplan, 2005). Yeni öğretim programıyla Sosyal Bilgiler ders kitaplarına eklenen görsel unsurlar; tasarım, şekil renk, resim vb. öğeler öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak öğrencinin severek ve eğlenerek öğreneceği bir ortamın amaçlandığını Sosyal Bilgiler dersinin görsel öğelerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda hedeflenen; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem, mekân algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, empati ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerileri ile görsel materyal kullanımı ilişkilendirilebilir. Bu doğrultuda ilgili tarihsel zamana ait sosyal, kültürel, ekonomik yapının öğrenci tarafından kavranması, zamanın toplumsal değerlerinin daha iyi anlaşılması, tarihsel kavram ve olguların daha kolay öğrenilmesi amacıyla Sosyal Bilgiler derslerinde öykü ve imgelere başvurulabilir.

Eğitim biliminde, "bir resmin binlerce kelimedenden değerli olduğu" ileri sürülmüş; fakat tarih öğretiminde, görsel kaynaklar hak ettiği yeri alamamıştır (Ata, 2002, s.125). Kıcı (2006), "Görselin eğitimde yetersiz kullanımı hakkında 'görselin görünmezliği' ifadesine varan tepki, bu alanda eğitimde yer alan çalışmalara bakıldığında haklı görülebilir. Uzun yıllar görselin taşıdıklarına gereken önem verilmemiştir" ifadesiyle, eğitim-öğretim faaliyetlerinde görsel materyallerden yeterince yararlanılmadığına vurgu getirmiştir. Sosyal Bilgiler ve tarih öğretimi, öğrencilere; nedeni açıklanmayan, kanıtlanmayan, tartışılmayan, ezbere dayalı bilginin aktarımı olarak algılanmamalıdır. Nitekim bu durum, öğrencileri; araştırmaktan, eleştirmekten, yaratıcılıktan uzaklaştırmakta ve öğrenciyi dersi sevmeyen, sorgulamayan, bilgiyi üretme duygusu körelmiş bireyler hâline getirebilmektedir (Akınoğlu ve Diriöz, 2007). Sosyal Bilgiler ve tarih derslerinde görsel malzemeleri kullanmak suretiyle, gerçeğin sınıfa getirilerek etkileşimin sağlanması, ilgiyi artırabilir. Bu görseller; resim, poster, herhangi bir nesne, PowerPoint sunusu veya akıllı tahta olabilir. Görseller, aktif öğrenmeye katkı sağlayan; dikkatin bir noktaya toplanması, hatırlamayı kolaylaştırma ve anlamlılık açısından önemli birer araçtır (Kırpık, 2009:71-72). Görsel materyallere tarih öğretiminde yer verilmesi, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve yorum becerilerini geliştirmede etkili olabilir. Öğrencilerin metin ağırlıklı çalışmaları ise öğrencilerin imgesel düşüncelerini sınırlayabilir. Bu açıdan bakıldığında tarih konularının öğretiminde; öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmak ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek için de imgelerden ve öykülerden yararlanılabilir.

Bu çalışma ile ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi, “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde öykü ve imge kullanımının öğrencilerin tutumlarına etkisinin belirlenmesi, öykü ve imge yöntemlerinin tanıtılması ve bu yöntemlerin kullanımının Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik katkısının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmamız, öykü ve imge kullanımının Sosyal Bilgiler dersine uygun olarak nasıl gerçekleştirilebileceğini, uygulama adımlarının neler olduğunu ve yöntemin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu ne düzeyde etkileyebileceğinin ortaya konması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada, İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında, öyküler ve imgelerden yararlanılarak; öğrencilerin derse karşı tutumları tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda araştırmamızın problem cümlesi, “İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öykü ve imge destekli öğretimin öğrencilerin tutumlarına etkisi var mıdır?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda sıralanmaktadır:

1. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “öykü okumayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “öykü yazmayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “resim incelemeyi sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “resim yapmayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel kısımda, zayıf deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Nitel kısımda ise, doküman incelemesi ve görüşme teknikleriyle veriler toplanmıştır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, betimsel araştırmalardan tarama modelidir. Tarama modeli, “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012). Genel tarama modelinde, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da alınan örneklem üzerinde çalışılır. Bu çalışmada, genel tarama modeli kapsamında ilişkisel tarama modeline başvurulmuş ve değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim varsa, bunun nasıl olduğu tespit edilmek üzere korelasyonel araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, “cinsiyet”, “öykü okumayı sevme”, “öykü yazmayı sevme”, “resim incelemeyi sevme”, “resim yapmayı sevme” değişkenlerinin, öğrencilerin derse karşı tutumlarında etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu, Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Kilimli ilçesinde, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında eğitim gören Çatalağzı Plevne İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki 17 öğrencinin, 10’u “kız”; 7’si “erkek” öğrencilerden oluşmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler birden fazla yöntemle elde edilmiş ve bu veriler, ulaşılan sonuçların geçerliliğini ve tutarlılığını teyit etmede ve desteklemede kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilmiş “Sosyal Bilgiler İlgi ve Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesine yönelik olarak, öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları belirlenmiştir. Araştırma problemini çözebilmek amacıyla; nitel araştırma veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi ve görüşmeden de yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında

verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation) amacına hizmet ederek; araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:187-188). Bu bağlamda doküman incelemesi, hem sınıfın bütün öğrencilerinden veri toplanabilmesini sağlayarak veri setinin güçlendirilmesini sağlayabildiği hem de araştırmanın objektifliğini güçlendirmek adına anlamlı olabildiği için tercih edilmiştir. “Görüşme tekniği” ise araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde, ilgili kişilerden veri toplamaktır. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987:111; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008:122). Görüşme formu yöntemiyle farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde edilebildiği için bu yöntem tercih edilmiştir. Uygulama aşamasında öğrencilerle “bireysel görüşme” yapılmış ve öğrenci görüşleri yazılı olarak kaydedilmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Uygulama sonunda nicel bulgular SPSS veri analiz programıyla analiz edilerek değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. SPSS 11 programında nicel araştırma tekniklerinden bağımlı ve bağımsız t-testi yapılmıştır. Araştırma problemini çözebilmek amacıyla; nitel araştırma veri toplama tekniklerinden “doküman incelemesi” ve “görüşme” verilerinin ise betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında (örneğin temalar) özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünde, veri kaynaklarından bazı alıntılar yapmak, çalışmanın güvenilirliği ve görüşlerin açısından yararlı olabilir. Bu şekilde ayrıca çarpıcı görüşlerin de yansıtılması mümkün olur (Altunışık ve diğ., 2005, s.258). Sosyal bilgiler dersi “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde, öğrencilere konularla ilgili imge ve öyküler sunulmuş ve öğrenciler imge ve öykülerle ilgili sorular etrafında derse katılmışlar ve öğrencilerin imge ve öykülerle ilgili etkinliklere katılımları yazılı dokümanlar olarak kaydedilmiş ve toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır.

### 3. Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretiminde öykü ve imge kullanımıyla, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi çabasıyla, ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler dersi “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan konuların öğretiminde öykü ve imgelerden yararlanılmıştır. Bu tema kapsamında; “Ailemin Tarihi”, “Kültürümüz”, “Oyunlarımız”, “Trablusgarp’tan Çanakkale’ye” ve “Kurtuluş Savaşı’nda Türk Kadını” konuları yer almaktadır. “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesindeki konuların öğretimine yönelik hazırlanan etkinliklerde; “Babaannemden Öğrendiklerim”, “Ela’nın Bayramı”, “Bir Zamanlar Dedemde Çocuktu”, “Atatürk’ün Vatanseverliği”, “Çanakkale Zaferi” ve “Karne Hediyesi” öykülerine ve “Çocuk Oyunları”, “Milli Mücadelede Türk Halkı”, “Biraz Su”, “Siperde Mektup Okuyan Askerler” resimlerine yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin cinsiyet dağılımı, Tutum Ölçeği Ortalama Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları, Cinsiyete Göre Öntest-Sontest Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları incelenerek elde edilen bulgular ve yorumlar şöyledir:

**Tablo 1**

Tutum Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Ortalama Farklar	Ss	Sd	t	P	
Cinsiyet	Kız	0	-1,748	0,945	9	-5,852	0
	Erkek	7	-1,37	0,836	6	-4,336	0

Araştırmaya katılan öğrencilerin 10’u kız, 7’si erkektir. Tablodaki t-testi sonuçlarına göre; kız ve erkek öğrencilerinin Tutum Ölçeği Ortalama puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir  $t(16)=-7,33$ ;  $p<0,5$ . Kız öğrencilerinin Tutum Ölçeği Ortalama Puanları  $\bar{X} = -1,748$  iken bu değer erkek öğrenciler için  $\bar{X} = -1,370$  olmuştur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Başka bir deyişle uygulama ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha çok gelişim gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 2**

Kız öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	-2,803	,005 (P<,05)
Pozitif Sıra	10	5,5	55		
Eşit	0				

Kız öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan kız öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.  $Z = -2,803$  ;  $P < ,05$  dir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulamanın kız öğrencilerin tutumlarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu yorumu yapılabilir.

**Tablo 3**

Erkek öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	-2,366	,018 (P<,05)
Pozitif Sıra	7	4	28		
Eşit	0				

Erkek öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan erkek öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlgili değerler  $Z = -2,366$  ;  $P < ,05$  dir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulamanın erkek öğrencilerin tutumlarını geliştirmede de olumlu yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine yönelik araştırmacı öğretmenin görüşme formları ve ders içi etkinliklerden elde ettiği izlenimlere göre uygulamanın yapıldığı temanın gelenek görenek, milli kültürümüz, oyunlarımız ve milli mücadele kavramlarını temel alması nedeniyle konu başlıklarına göre derse katılım, derse karşı olumlu tutum düzeyi farklılık göstermektedir. Örneğin milli mücadele ile ilgili etkinliklere erkek öğrenciler daha çok ilgi gösterirken çeyiz ve düğünlerle ilgili etkinlik kız öğrencilerin daha fazla ilgisini çekmiştir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “öykü okumayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin t-testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ait bulgular ve yorumları verilmiştir.

**Tablo 4**

İkinci Alt Probleme İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Frekans	Ortalama Farklar	Ss	Sd	t	P	
Okumayı sevme	Evet	15	-1,991	0,902	14	-6,403	0
	Hayır	2	-1,852	0,34	1	-9,769	0,065

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının, “öykü okumayı sevme” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin Tutum Ölçeği Ortalama puanları, öykü okumayı sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öykü okumayı seven öğrencilerin Tutum Ölçeği öntest puan ortalamaları 2,983 iken sontest puan ortalamaları 4,974’dir. Öykü okumayı sevmeyen öğrenciler için ise öntest puan ortalamaları 2,463 ve sontest puan ortalamaları 4,315 olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerlere göre öykü okumayı seven

öğrencilerin öntest ve sontest puanları sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Her iki gruptaki öğrencilerin tutumlarında artış olması, beklenen doğrultuda bir sonuçtur.

**Tablo 5**

Öykü Okumayı Seven Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	-3,408	,001(P<,05)
Pozitif Sıra	15	8	120		
Eşit	0	0	0		

Öykü okumayı seven öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öykü okumayı seven öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlgili değerler  $Z=-3,408$ ;  $P<,05$  dir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulamanın öykü okumayı seven öğrencilerin tutumlarını geliştirmede olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 6**

Öykü Okumayı Sevmeyen Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	-1,342	,0180 (P<,05)
Pozitif Sıra	2	1,5	3		
Eşit	0	0	0		

Öykü okumayı sevmeyen öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öykü okumayı sevmeyen öğrencilerinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlgili değerler  $Z=-1,342$ ;  $P<,05$  dir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durum uygulamanın öykü okumayı sevmeyen öğrencilerin tutumlarını geliştirmede de olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Burada dikkat edilmelidir ki öykü okumayı seven öğrencilerin hem öntest hem de sontest puanları öykü okumayı sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “öykü okumayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin olarak doküman incelemeleri ve görüşme verileri de göstermektedir ki, öğrenciler, öykülerdeki karakterlerle empati kurarak, eleştirel ve yaratıcı düşünerek derse aktif katılımında bulunmuşlardır. Ayrıca öykü okuma yazma ve görsellerin dersi daha zevkli hâle getirdiğini ve canlılık kattığını ifade etmişlerdir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “öykü yazmayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin t-testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ait bulgular ve yorumları verilmiştir.

**Tablo 7**

Üçüncü Alt Probleme İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Frekans	Ortalama Farklar	Ss	Sd	t	P	
Öykü Yazmayı Sevme	Evet	14	-1,603	0,968	13	-6,195	0
	Hayır	3	-1,543	0,556	2	-4,804	0,041

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının, “öykü yazmayı sevme” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Tutum Ölçeği Ortalama puanları, öykü yazmayı sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık



göstermiştir. Öykü yazmayı seven öğrencilerinin Tutum Ölçeği öntest puan ortalamaları 3,005 iken sontest puan ortalamaları 4,608'dir. Öykü yazmayı sevmeyen öğrenciler için ise öntest puan ortalamaları 2,531 ve sontest puan ortalamaları 4,074 olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerlere göre öykü yazmayı seven öğrencilerin öntest ve sontest puanları sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Her iki gruptaki öğrencilerin tutumlarında artış olması, beklenen doğrultuda bir sonuçtur. Bu nicel bulgular, uygulama sürecinde araştırmacının tutumlara ilişkin gözlemleriyle paralellik göstermektedir. Dolayısıyla nitel ve nicel bulguların birbirlerini destekler bir yapı arz ettiğini söylemek mümkündür.

**Tablo 8**

Öykü Yazmayı Seven Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	-3,296	,001(P<,05)
Pozitif Sıra	14	7,5	105		
Eşit	0	0	0		

Öykü yazmayı seven öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öykü yazmayı seven 14 öğrencinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlgili değerler  $Z = -3,296$ ;  $P < ,05$  dir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durum; tez kapsamında uygulanan yöntemin, çalışmadaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğinin önemli bir kanıtıdır.

**Tablo 9**

Öykü Yazmayı Sevmeyen Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	-1,604	,0109(P<,05)
Pozitif Sıra	3	2	6		
Eşit	0	0	0		

Öykü yazmayı sevmeyen öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öykü okumayı sevmeyen öğrencilerinde öntest ve sontest puanları arasında yine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlgili değerler  $Z = -1,604$ ;  $P < ,05$  dir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulamanın öykü okumayı sevmeyen öğrencilerin tutumlarını geliştirmede olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Ancak öykü yazmayı seven öğrencilerin ön-sontest puanlarının öykü yazmayı sevmeyen öğrencilerin ön-sontest puanlarına göre daha yüksek olduğuna dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, "öykü yazmayı sevme" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin olarak doküman incelemeleri ve görüşme verilerine dayanarak öğrencilerin öykü yazmaya çalışırken, konularla ilgili kavramları daha iyi öğrendiklerini ve daha anlamlı düşündüklerini söyleyebiliriz. Örneğin, "Kurtuluş Savaşı'nda Türk Kadını" konusu işlenirken, bir öğrencinin yazdığı öyküde "Kadınlar, askerlere mermi taşırdı. Askerlere mermi getirmeseler askerler yenilirdi" şeklinde bir ifade kullanması, konuyla ilgili önemli noktaları tespit edebildiğini göstermektedir.

#### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, "resim incelemeyi sevme" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin t-testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ait bulgular ve yorumları verilmiştir.

**Tablo 10**

Öykü Yazmayı Sevmeyen Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişkenler		Frekans	Ortalama Farklar	Ss	Sd	t	P
Resim İncelemeyi Sevme	Evet	17	-1,592	0,895	16	-7,337	0,000
	Hayır	0	0	0	0		

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının, “resim incelemeyi sevme” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin tümü yaşları gereği resim incelemeyi sevdiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Ortalama puanları, uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öntest puan ortalamaları 2,922 iken sontest puan ortalamaları 4,514’dir. Ortaya çıkan bu durum, tez için anlamlı ve değerli bir veri niteliğindedir. Aslında tüm öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumları için fikir veren bu veriler öğrencilerin tutumlarında önemli bir artış olduğunu göstermektedir. Derse katılımı artan yapılan etkinliklerde daha hevesli olan öğrencilerin, derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

**Tablo 11**

Resim İncelemeyi Seven Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	-3,621	0,000
Pozitif Sıra	17	9	153		
Eşit	0	0	0		

Resim incelemeyi seven (öğrencilerin tamamı) öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlgili değerler  $Z = -3,621$ ;  $P < ,05$  dir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durum bizi uygulamanın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “resim incelemeyi sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin olarak doküman incelemeleri ve görüşme verilerine dayanarak, öğrencilerin yaşanılan çevreye daha dikkatli bakmak, herhangi bir nesneyi daha yakından incelemek, çeşitli açılardan görünüşlerini hafızaya almak ve onlar hakkında fikir yürütebilmek, bunları duygularla birleştirerek yansıtabilmek gibi kazanımları olduğunu söyleyebiliriz. Akıncı (2011), temsilî resmin kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini, temsilî resim kullanımının; öğrencilerin, üzerinde çalışma yapılan konuyu öğrenmelerinde, derse ilgi ve katılımlarının artmasında ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da öğrenciler, resim incelemeleriyle; kavrama, kronolojik düşünme ve empati kurma gibi tarihsel analiz becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Fines ve Nichol (1997), öğrencilerin, resimler üzerinde yapılan çalışmalarla konuları daha iyi öğrenebileceklerini belirtirler (s.129). Yalın (2006) da, “görsel materyallerin kullanımı, öğrettiklerimizin % 50’sinin hatırlanmasına katkı sağlayacaktır” der (s.82). Nitekim öğrenciler de, resmin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrenilenlerin kalıcılığını güçlendirdiğini ileri sürmektedirler.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, “resim yapmayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin t-testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ait bulgular ve yorumları verilmiştir.

**Tablo 12**

Beşinci Alt Probleme İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler		Frekans	Ortalama Farklar	Ss	Sd	t	P
Resim Yapmayı Sevme	Evet	17	-1,592	0,895	16	-7,34	0,000
	Hayır	0	0	0	0		

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının, “resim yapmayı sevme” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin tümü yaşları gereği resim yapmayı sevdiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Ortalama puanları, uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öntest puan ortalamaları 2,922 iken sontest puan ortalamaları 4,514'tir. Gerçekte tüm öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumları için fikir veren bu veriler öğrencilerin tutumlarında önemli bir artış olduğunu göstermektedir. Bu sonuç nitel veriler ile örtüşür niteliktedir.

**Tablo 13**

Resim Yapmayı Seven Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	-3,621	0
Pozitif Sıra	17	9	153		
Eşit	0	0	0		

Resim yapmayı seven öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öykü okumayı sevmeyen öğrencilerinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlgili değerler  $Z=-3,621$ ;  $P<,05$  dir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulamanın öğrencilerin tutumlarını geliştirmede olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

### 3.6. Tutum Ölçeğinin 4 Alt Boyut Bazında Frekans ve Yüzde Dağılımı

Uygulama sonrası öğrencilerin Tutum ölçeğine verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik dağılımı ölçeğin 4 boyutu için ayrı ayrı incelenerek tabloda (Ek-1) verilmiştir.

Tutum ölçeğinin öğrenme isteği boyutunda frekans ve yüzdelik dağılımı incelendiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin öğrenme isteğinin pozitif yönde geliştiği söylenebilir. “Sosyal Bilgiler dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum” ifadesine öğrencilerin %58'i “tamamen katılıyorum” cevabını verirken, “Keşke her ders Sosyal Bilgiler olsa” ifadesine öğrencilerin %41'i, “Diğer derslere göre Sosyal Bilgileri daha çok severek çalışırım” ifadesine öğrencilerin %52'si ve “Sosyal Bilgiler dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanırım” ifadesine ise öğrencilerin %76'sı tamamen katılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumsuz tutumlar ise oldukça alt düzeydedir. Tutum ölçeğinin hoşlanma boyutundaki dağılımlar incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanma boyutunda da gelişim göstererek yöntemin olumlu sonuçlar sağladığını göstermektedir. “Sosyal Bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor” ifadesine öğrencilerin %76'sı “tamamen katılıyorum” cevabını vermektedir. “Sosyal Bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor” ifadesine öğrencilerin %82'si, “Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor” ifadesine öğrencilerin %88'i, “Sosyal Bilgiler dersini ipe çekiyorum” ifadesine öğrencilerin %58'i, “Sosyal Bilgiler sevdiğim dersler arasındadır” ifadesine öğrencilerin %72'si, “Tarihî hikâyeleri dinlemek bana zevk verir” ifadesine öğrencilerin %88'i ve “Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili kitapları okurum” ifadesine ise öğrencilerin %52'si tamamen katılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumsuz tutumlar ise oldukça alt düzeydedir. Öğretmenlerden kaynaklanan tutum dağılımı incelendiğinde konuyla ilgili “Öğretmenimiz bana Sosyal Bilgiler dersini sevdirdi” ifadesine öğrencilerin %100'ü “tamamen katılıyorum” cevabını verirken, öğretmen tarafından verilen ödevler konusunda ise “Sosyal Bilgiler ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım” ifadesine öğrencilerin %64'ü tamamen katılmaktadır. Öğrenciler yaşları gereği ödev yapmaktan biraz sıkılmış olsalar da Sosyal Bilgiler dersinde öğretmene yönelik olumsuz tutumları oldukça olumludur. Dördüncü boyut olan Sosyal Bilgiler sevgisine yönelik dağılımlar incelendiğinde derse yönelik

öğrencilerin tutumlarında, “dersi sevmeme”, “dersten korkma”, “dersi gereksiz görme”, “derste başarılı olamayacağını düşünme” ve “derse katılım” konusundaki olumsuz tutumlar oldukça alt düzeylerde tespit edilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin her bir boyutta genellikle olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, nitel bulgularla örtüşür niteliktedir. Uygulama öncesi veriler dikkate alındığında öğrencilerin genel olarak, bu derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi, “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde öykü ve imge destekli öğretimin öğrencilerin tutumlarına etkisinin belirlenmesi ve öyküleştirme, imge yöntemlerinin tanıtılması ve bu tekniklerin kullanımının Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik katkısının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesine yönelik olarak, veri toplama aracı olarak; Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilmiş “Sosyal Bilgiler İlgili ve Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama sonunda nicel bulgular SPSS veri analiz programıyla analiz edilerek değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Nicel veriler, Sosyal Bilgiler dersinde “öykü ve imgelere” yer verilmesinin derse karşı öğrencilerin olumlu bir tutum geliştirmelerini etkilediğini gösterirken; öğrencilerle yapılan sınıf içi uygulamalar da öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermiştir. Öğrenciler, öyküleri ve imgeleri incelemeye ve kavramaya çalışırken, eleştirel düşünme, kronolojik düşünme, yaratıcı düşünme ve empati kurma gibi becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Öğrencilerin öykülerden daha çok resimle duygularını anlatmaya yönelmişler; yaşları gereği kendilerini sözcüklerden daha çok resimle daha iyi anlatabilmişlerdir.

Araştırma problemini çözebilmek amacıyla; nitel araştırma veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi ve görüşmeden yararlanılmış ve toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Öğrenciler, öyküler ve resimler inceleyip yorumlamanın yanı sıra kendileri de öykü yazma ve resim yapma etkinliklerinde bulunmuşlardır. Öğrencilere “Ailemin Tarihi” konusuyla ilgili olarak “Babaannemden Öğrendiklerim” öyküsü (Ek-2) sunulmuş ve bu etkinliklerde özellikle kız öğrencilerin, daha çok çeyiz sandığında yer alabilecek “patik ve dantel” gibi ürünleri çizdikleri; erkek öğrencilerin ise “kahve fincanı” gibi temalar seçtikleri görülmüştür (Ek-3). Erkek öğrenciler, milli mücadele ile ilgili konulara daha çok ilgi gösterirken; kız öğrenciler, çeyiz ve düğünlerle ilgili etkinliklere daha çok ilgi göstermişlerdir. “Kurtuluş Savaşı” konusuyla ilgili olarak öğrencilerin öykü yazma denemelerinde, bilgilerinin öykülerine aktarma çabaları ve yaratıcı düşünme becerilerini işe koşmaları dikkat çekmektedir. Bir öğrencimiz “Atatürk birçok yenilikler yaptı. Kadın erkek eşitliği mesela...” ifadesiyle Atatürk’ün yaptığı yeniliklere örnek vermektedir (Ek-4). Öğrenciler, “Oyunlarımız” konusunda Brueghel’in “Çocuk Oyunları” resmini (Ek-5) incelerken; “birdir bir”, “çember çevirme”, “yakalamaca” gibi oyunları gördüklerini söyleyerek resmi betimlemişler ve bu oyunların günümüze kadar geldiğini belirterek de, geçmiş zamanla bugün arasında bağ kurmuşlardır. Öğrenci dokümanları, imge ve öykülerin, öğrencilerin ilgiyle ve aktif bir şekilde derse katılımında bulunmalarını sağladığını göstermektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilere, “Sosyal bilgiler öğretiminde imge ve öykülerden yararlanılmasının sizce avantajları nelerdir?” ve “Sosyal bilgiler öğretiminde imge ve öykülerden yararlanılmasının sizce dezavantajları nelerdir” gibi sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler, “Daha kolay anlamamızı sağladı”, “Öykü yazmak ve resim yapmak hoşuma gider” ve “Derslerimiz çok güzel geçti” gibi ifadelerle, sosyal bilgiler öğretiminde imge ve öykülerden yararlanılmasının hem öğrenmelerini kolaylaştırdığını hem de derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Çalışmamızın nicel verileriyle örtüşür nitelikte, sosyal bilgiler öğretiminde imge ve öykülerden yararlanılması, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler zenginleştirilmiş bir eğitim ortamında aktif olarak katılım fırsatını buldukları Sosyal Bilgiler derslerine karşı daha olumlu bir tutum göstermektedir (Schug ve Beery, 1987). Zenginleştirilmiş bir eğitim ortamıyla öğretmen, bir taraftan öğrencilerinin derse karşı daha olumlu bir tutum takınmalarını sağlarken, diğer taraftan da daha fazla öğrenme ve hatırlama sağlamalarını sağlayabilir (Barth ve Demirtaş, 1997). Nitekim bu çalışmada da, öykü ve imgelerle zenginleştirilmiş bir eğitim ortamıyla, öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili bulguların analiz sonuçlarına göre

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının, “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tutum artış düzeyinin kız öğrencilerde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum cinsiyetle Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirten araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Tay ve Tay (2006: 73-84:), “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi” başlıklı çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin başarı puanları ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki bulmuşlar ve kız öğrencilerin daha olumlu bir tutum içinde olduklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin yaptıkları resimlerin ve yazdıkları öykülerin cinsiyetlerine göre şekillendiği açıkça tespit edilmiştir. İfade etmek istedikleri konular ve bakış açıları cinsiyetlerine göre şekillenmiştir

#### 4.2. Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili bulguların analiz sonuçlarına göre

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, “öykü okumayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Derse yönelik tutumun artışı akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyeceğinden öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının, “öykü okumayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu, Yıldız’ın (2013), “Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü” başlıklı çalışmasında elde edilen okuma ile ilgili değişkenlerin akademik başarıdaki rolünün çok güçlü olduğu sonucu ile örtüşür niteliktedir.

#### 4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili bulguların analiz sonuçlarına göre

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının, “öykü yazmayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış olup araştırmada hedeflenen doğrultuda bulgular elde edilmiştir. Yeni öğretim programı ile önemi fark edilmiş olan etkin öğrenci temelli yaklaşımlarla ilgi çekici ders kitaplarının düzenlenmesi ihtiyacı da bulgularımızla paralellik göstermektedir. Oruç’a (2009) göre yapılandırmacı yaklaşım nedeniyle Sosyal Bilgiler ders kitapları içerik açısından değişmiştir. Önceki Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan “düz ve bilgi aktarıcı metinler” yeni kitaplarda oldukça az oranda kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre doğrudan bilgi aktarımı yapılmayıp konular çeşitli kurgular dâhilinde verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öykü yazma, öykü tamamlama etkinliklerinin de bulunduğu yeni ders kitaplarının öğrencinin ilgisini çekmesi ve dolayısıyla öğrencinin derse yönelik tutumunun artması yönünde etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili bulguların analiz sonuçlarına göre

Öğrencilerin, yaşları gereği görsel öğeleri, yazınsal öğelere tercih etmelerinin bir sonucu olarak tüm öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının, “resim incelemeyi sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Görsel öğelerin hem somut hem de soyut düşünme aşamasında öğrencilerin düşünme ve anlatma yeteneklerini destekleyici bir yanının olduğu düşünülerek yapılan bu etkinlikler, resim incelemeyi seven öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilerin derse katılımını artırmıştır.

#### 4.5. Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili bulguların analiz sonuçlarına göre

Öğrencilerin tümü içinde buldukları dönem gereği görsel öğeleri somut öğeleri diğer yaklaşıma tercih ettiklerinden araştırma sonuçları, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının, “resim yapmayı sevme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği yönündedir. Öğrencinin derse aktif katılımı ve zevk alarak öğrenebilmesi için tercih edeceği yol olan duygu ve düşünceleri en iyi aktarabileceği resim yapma yönteminin derste bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin derse ilgilerini ve öğrenmelerini artırmıştır.

## 5. Öneriler

1. Öykülerden öğretim ortamında yararlanma konusunda öğrencilerin olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu görüldüğünden, sosyal bilgiler öğretiminde öykülerden daha fazla yararlanma yoluna gidilmesi tavsiye edilebilir.

2. Resimlerden öğretim ortamında yararlanma konusunda öğrencilerin olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu görüldüğünden, sosyal bilgiler öğretiminde resim ve fotoğraf gibi imgelerden daha fazla yararlanma yoluna gidilmesi tavsiye edilebilir.
3. Sosyal Bilgiler ders kitabında öykülere yer verilmesi ile bu öykülerin kim tarafından yazılacağı sorusu da gündeme gelmektedir. Sosyal Bilgiler alanında çalışan uzmanlar ile Türkçe eğitimi alanında çalışan uzmanların oluşturduğu disiplinlerarası bir komisyon tarafından bu öyküler yazılabilir.
4. Öğretmenler, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçerek; öğrencilerin bu dersi sevmeleri, ilgi ve meraklarının artması yönünde çalışmalar yapabilirler.

## Kaynaklar

- Akıncı, A. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsilî resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akınoğlu, Orhan & Umut Diriöz (2007). *Tarih öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya Kitabevi: İstanbul.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5.sınıf Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, S.B. & Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-international Journal of Educational Research*, 1(1), 26-40.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme-öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, A. & Barth, J. (1997). *İlköğretimde sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, D. & Yapıcı, G. (2005). Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkim Yayınları.
- Fines, N. & Nichol, J. (1997). *Teaching Primary History*. London: Heinemann Educational Publishers.
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin sözlü tarih çalışmalarıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.
- Kırcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırpık, C. (2009). *Türkiye’de tarih eğitimi*. (Edit. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart). Çok kültürlü bir avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi (s.27-44). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Oruç, Ş. (2009). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebî ürünler*. TSA, 13 (2).
- Safran, M. (2002). *Türk tarihî öğretimi ve meseleleri. türkler ansiklopedisi cilt 17*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Schug, Mark C. & R. Beery (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Scott, Foresman and Company: Glenview Illinois.
- Tay, B. & A. Tay (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Yalın, H.İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 273-283.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 181-190.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.

**EKLER****Ek-1****Tutum Ölçeğinin 4 Alt Boyut Bazında Frekans ve Yüzde Dağılımı**

1.BOYUT (Öğrenme İsteği)	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Maddeler										
1-Sosyal Bilgiler dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum.	10	%58.8235	3	%17.6470	1	%5.8823	-	%0	3	%17.6470
2-Sosyal Bilgiler dersinden nefret ediyorum.	-	%0	2	%11.7647	3	%17.6470	2	%11.7647	10	%58.8235
3-Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.	-	%0	2	%11.7647	-	%0	1	%5.8823	14	%82.3529
4- Keşke her ders Sosyal Bilgiler olsa...	7	%41.1764	5	%29.4117	4	%23.5294	-	%0	1	%5.8823
5- Mecbur olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem.	1	%5.8823	-	%0	-	%0	2	%11.7647	14	%82.3529
6-Bence Sosyal Bilgiler dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.	-	%0	-	%0	1	%5.8823	4	%23.5294	12	%70.5882
7-Diğer derslere göre Sosyal Bilgileri daha çok severek çalışırım.	9	%52.9411	4	%23.5294	3	%17.6470	1	%5.8823	-	%0
8-Sosyal Bilgiler dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanırım.	13	%76.4705	3	%17.6470	1	%5.8823	-	%0	-	%0

9-Keşke Soysa Bilgiler olmasa...	-	%0	1	% 5.8823	2	%11.7647	1	% 5.8823	13	%76.4705
----------------------------------	---	----	---	----------	---	----------	---	----------	----	----------

2.BOYUT (Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma)	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
Maddeler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10-Sosyal Bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor.	13	%76.4705	1	% 5.8823	2	%11.7647	-	%0	1	% 5.8823
11-Sosyal Bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.	14	%82.3529	2	%11.7647	1	% 5.8823	-	%0	-	%0
12 Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.	15	%86.2352	-	%0	1	% 5.8823	-	%0	1	% 5.8823
13-Sosyal Bilgiler dersini ipe çekiyorum.	10	% 58.8235	3	% 17.6470	3	% 17.6470	-	%0	1	% 5.8823
14-Sosyal Bilgiler sevdiğim dersler arasındadır.	13	%76.4705	1	% 5.8823	3	% 17.6470	-	%0	-	%0
15-Tarihi hikâyeleri dinlemek bana zevk verir.	15	%88.2352	-	%0	2	%11.7647	-	%0	-	%0
16-Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili kitapları okurum.	10	% 58.8235	3	% 17.6470	3	% 17.6470	-	%0	1	% 5.8823



3.BOYUT (Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar)	Tamamen Katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Maddeler										
17-Öğretmenimiz beni Sosyal Bilgiler dersinden öğüttü.	-	%0	1	% 5.8823	-	%0	-	%0	16	% 94.1176
18-Öğretmenimiz bana Sosyal Bilgiler dersini sevdirdi.	17	%100	-	%0	-	%0	-	%0	-	%0
19- Öğretmenimizden nefret ediyorum.	-	%0	1	% 5.8823	-	%0	1	% 5.8823	15	%88.2352
20- Öğretmenimiz yüzünden Soysal Bilgiler kelimesini bile duymak istemiyorum.	-	%0	1	% 5.8823	-	%0	-	%0	16	% 94.1176
21-Sosyal Bilgiler ödevlerini sıklımadan zevkle yaparım.	11	% 64.7058	-	%0	3	% 17.6470	-	%0	3	% 17.6470
22-Sosyal Bilgiler dersine çalışmam gerektiği zaman kendimi yorgun hissediyorum.	2	%11.7647	-	%0	1	% 5.8823	2	%11.7647	12	% 70.5882

4.BOYUT (Sosyal Bilgiler Sevgisi)	Tamamen Katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Maddeler										
23-Hata yapmaktan korktuğum için Sosyal Bilgiler dersinde konuşmam.	1	% 5.8823	1	% 5.8823	2	% 11.7647	-	% 0	13	% 76.4705
24-Sosyal Bilgiler dersinde asla iyi bir not alamam.	-	% 0	-	% 0	2	% 11.7647	1	% 5.8823	14	% 82.3529
25-Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı okulu daha çok severdim.	1	% 5.8823	-	% 0	2	% 11.7647	1	% 5.8823	13	% 76.4705
26-Sosyal Bilgiler dersi zaman kaybıdır.	-	% 0	1	% 5.8823	-	% 0	1	% 5.8823	15	% 88.2352
27-Sosyal Bilgiler bütün dersler içinde en korktuğum derstir.	-	% 0	-	% 0	1	% 5.8823	-	% 0	16	% 94.1176

*Ek-2**Babaannemden Öğrendiklerim*

Ela eve geldiğinde acıkmıştı ve masaya geçip annesinin tabağına koyduğu yemeği sessizce yemeğe koyuldu. Ancak düşünceli görünüyordu. Bu belirsiz ifadeyi gören annesi Ela'ya dönerek, "Canım, okulda canını sıkan bir şey mi oldu?" diye sordu.

Ela: "Bugün öğretmenimizin verdiği araştırma ödevini düşünüyorum. Ailemizin tarihî hakkında aile büyüğümüzden bilgi almamızı istedi. Ancak kimden bilgi almam gerektiğini bilmiyorum" diyerek başını iki yana salladı.

Babası söze karışarak "Elacığım kaygılanmana gerek yok bu akşam babaannenler bize uğrayacaklar. Ne de olsa ailemizde bu konuda en çok bilgiye sahip olanlardan biri de babaannen. Sana bu konu hakkında bilgi verebilir. Yalnız sana bu konuda bir tavsiyem var. Babaannenle konuşurken küçük bir not defteri kullan, bir de şu masada duran cep telefonumu kullanabilirsin. Söyleşi sırasında konuşmaları kaydedersin; böylece hiç bir ayrıntıyı da atlamamış olursun. Yarın ki derste paylaşacağın çok şey olacak" dedi. Ela sevinçle hemen masadan kalktı ve babasının ona önerdiği gerekli malzemeleri hazırlayarak işe koyuldu. Tam o sırada kapı zilin sesi duyuldu. Ela hemen kapıya koşarak heyecanla kapıyı açtı. "Yaşasın! Babaannem gelmiş" diyerek heyecanla babaannesinin boynuna atladı. Ela hemen durumu babaannesine paylaştı. "Sizin çocukluğunuz, gençliğiniz, yaşadıklarınız hakkında yeterli bilgiye sahip değilim" dedi. Babaannesine Ela'ya severek yardımcı olacağını, söyledi ve hemen işe koyuldular. Ela babasının ses kaydı yapan telefonunu aldı ve sorularını tek tek yöneltmeye başladı.

- Babaanneciğim nerede ve ne zaman doğdun?
- Yavrurum ben Yunanistan'da doğdum 20 Mayıs 1921 yılında.
- Peki siz Yunanistan'dan buraya nasıl geldiniz?
- Elacığım o dönem Nüfus Mübadelesi yani Nüfus değişimi yaşandı. Şöyle açıklayayım yani Yunanistan'daki Türklerle Türkiye'deki Rumlar kendi yurtlarına zorunlu göçe zorlandı. Böylece biz de Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde buraya yerleştirildik.
- Babaanneciğim geçiminizi nasıl sağlıyordunuz?
- O zamanlar yokluk vardı, her şey bu kadar bol değildi. Ne ekersek onu yiyorduk. Deden terziydi günlük yevmiyesi ile geçinirdik. Allah'a şükür aç kalmazdık.
- Peki, babaanneciğim dedem nerede ve ne zaman doğmuş?
- Deden Zonguldak'ta 22 Haziran 1920 yılında doğmuş Elacığım.
- Babaanneciğim senin kaç kardeşin vardı?
- Biz kalabalıktık kızım 5 kardeşiz. 3 kız 2 erkek.
- Peki, küçükken en çok hangi oyunu oynardın?
- Biz evin içinde kardeşlerimle birlikte kulaktan kulağa, tekerleme söyleme gibi oyunlar oynardık.
- Babaanneciğim okula gittin mi?
- Gittim elbette. İlkokulu birincilikle bitirdim. Çok çalışkandım, öğretmenim bu sebeple beni çok severdi.
- Dedemle nasıl tanıştınız?
- Görücü usulü Elacığım.
- O ne demek babaanneciğim?
- Yani ben dedeni evlenmek için gelip beni isteyene kadar hiç görmemiştim. Evlenme yaşı gelen kızlar evlerinde ziyaret edilir, görüp beğenilir ve evlilikler gerçekleşirdi.

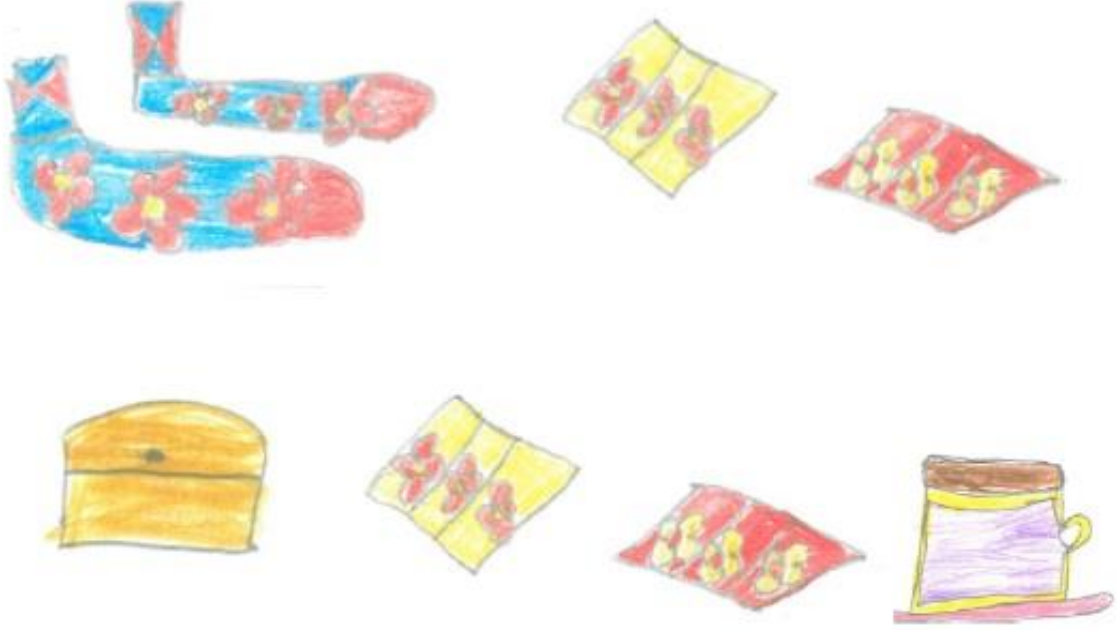
Ela bir yandan not alırken bir yandan da babaannesinin cevaplarını cep telefonuna kaydetti. Babaannesine Ela'ya sadece bu olayları anlatmakla kalmayıp; o döneme ait kardeşleriyle birlikte çekilmiş fotoğrafları da gösterdi. O dönemde çekilmiş olan fotoğraflar siyah beyazdı. Çoğu sararmış haldeydi. O dönemi yansıtan kıyafetleri ona tanıttı. Ela babaannesine birlikte fotoğraflara bakarken geçmişe doğru uzun bir yolculuğa çıkmıştı adeta.

Ela o sırada babaannesinin diğer elinde olan saati fark etmişti. "Babaanneciğim o elinde tuttuğun zinciri olan saat ne kadar ilginç!" Babaannesine Ela'ya gülümseyerek "Elacığım bu dedenin köstekli saati. Eskiden böyleydi saatler deden cebine koyardı ve bakmak istediğinde çıkarırdı cebinden". Babaannesine Ela'ya evdeki sandığının içinde sakladığı eşinin ona yazdığı ilk mektubu göstereceğini söylemiş bu da Ela'yı çok sevindirmişti.

Ela tutmuş olduğu notları ve babasının telefonuna kaydetmiş olduğu ses kaydını son bir kez dinleyip aile tarihi ödevini hazırlamaya koyuldu.

Ek-3

Çeyiz Sandığı ve Kahve Fincanı



Ek-4

Kurtuluş Savaşı

Bugüne kadar Atatürk çok yenilikler yaptı. Savaşlara katıldı. Kadın erkek eşitliğini yaptı. Çünkü Atatürk herkese çok güzel şeyler verdi. Birisini şehitlermiş oldu. Serife boya aldı. Şehitlerin mezarları oldu. Anneleri babaları çok üzülüyor. Ağladılar. Serife bacının üstünde meşin ve beşek vardı. Bu sonuçta dışarıya çıktı. Askerler ağladılar ve Serife boya şehit düşmüş oldu.

Ek-5

Pieter Brueghel "Çocuk Oyunları" (1560)





## Examination of the Utilization of Information and Communication Technologies and Meta-Cognitive Awareness Levels of Elementary Level Students in Terms of Various Variables<sup>1</sup>

Emine CABI<sup>2</sup>, Ecmem ERDEM<sup>3</sup>, Biray KIRKAN<sup>4</sup>

Received: 05 May 2016, Accepted: 14 November 2016

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine The Predictive Power of The Utilization of Information and Communication Technologies (UICT) on the metacognitive awareness of the 6th, 7th and 8th grade students and to establish the relationships among them and determine these two variables with the relationship between gender and grade level. The study group of research consisted of 203 students (98 female and 105 male) in a private school in Ankara during the 2015-2016 education year. The Utilization of Information and Communication Technologies and The Metacognitive Awareness scale were used as a data collection tool. The Metacognitive Awareness Scale which was originally developed by Sperling, Howard, Miller and Murphy (2002) adapted by Uredi Karakelle and Saraç (2007) into Turkish. UICT Scale was developed by Özmuşul (2011). The data which were obtained from scales were analyzed by using Stepwise regression analysis, independent t-test, ANOVA in SPSS. Stepwise regression analysis results reveal that the acquiring information variable which are the lower dimensions of UICT scale. Male students are benefiting more than the girl students for the entertainment-game. There was no significant difference between UICT and the metacognitive awareness and grade level.

**Keywords:** The utilization of information and communication technologies, metacognitive awareness, elementary level students.

### EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the predictive power of the utilization of information and communication technologies on the metacognitive awareness of elementary level students and to establish the relationships among them. Also, this study is to determine these two variables with the relationship between gender and grade level. The participants of the study were 203 students enrolled in a private elementary level school during the 2015-2016 education year spring term in Ankara. The research was designed according to the relational screening model. The data were obtained by the Utilization of Information and Communication Technologies Scale, the Metacognitive Awareness Scale B Forms, and personal information form. Sperling, Howard, Miller and Murphy originally developed the metacognitive awareness inventory (Jr. MAI) - A and B Forms, for children (2002). The aim of this scale to assess the metacognitive skills of students in grades 3 to 9. After, the scale was adapted Karakelle and Saraç into Turkish (2007). Firstly, the factor analysis of both forms yielded 4 factors, and then one-factor were accepted for both A and B Forms. The other scale, which was the predictive power of the utilization of information and communication technologies, was developed by Özmuşul (2011). The scale was determined as 5 factors and 18 items. These factors were research and examination, communication, entertainment-game and self-expression. The calculated alpha Cronbach coefficient was 0.85 for the scale.

<sup>1</sup>This article was presented on October 6th-7th, 2016 at Firat University. "4<sup>th</sup> International Educational Technology and Teacher Education Symposium "

<sup>2</sup>Assist. Prof. Dr . Baskent University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, [eminec@baskent.edu.tr](mailto:eminec@baskent.edu.tr)

<sup>3</sup>Baskent University, Institute of Educational Sciences, Department of Computer Education and Instructional Technology, [ecmenerdem@gmail.com](mailto:ecmenerdem@gmail.com)

<sup>4</sup>Baskent University, Institute of Educational Sciences, Department of Computer Education and Instructional Technology, [biraykirkkan@gmail.com](mailto:biraykirkkan@gmail.com)

Before analysis was run, all assumptions were tested. Skewness and kurtosis tests were employed. Thus, tests had no problem in skewness and kurtosis. Basic assumptions of multiple regressions, which was normality, linearity, homoscedasticity, multi collinearity were checked by using each data set. Homoscedasticity was checked by visual examination of a plot of the standardized residuals. In the study, the data obtained from scales were analyzed by using stepwise regression analysis, independent t-test and ANOVA in SPSS. Stepwise regression analysis results reveal that the acquiring information variable which are the lower dimensions of the predictive power of the Utilization of Information and Communication Technologies Scale. Moreover, male students' the entertainment-game variable, which are the lower dimensions of the Predictive Power of The Utilization of Information and Communication Technologies Scale, were found statistically significantly higher than female students.

It can be said that the finding of male students' use of digital products for entertainment and game. It's observed that there are no significant difference between the students' mean score obtained from the scale of the Predictive Power of the Utilization of Information and Communication Technologies and grade. Similarly, no significant difference was found between metacognitive awareness and grade. According to these results, 6th, 7th and 8thgrade students exhibit same attitude. Some suggestions were made based on the findings of the study, one of which is to offer students to make more use of information and communication technology and to improve the metacognitive awareness skills.

To determine elementary level students' towards the utilization of information and communication technologies and metacognitive awareness and according to this designing the educational environment will contribute to training the individuals who can adapt to the digital age.

# Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma ve Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi<sup>1</sup>

Emine CABI<sup>2</sup>, Ecmem ERDEM<sup>3</sup>, Biray KIRKAN<sup>4</sup>

**Başvuru Tarihi:** 05 Mayıs 2016, **Kabul Tarihi:** 14 Kasım 2016

## ÖZET

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi, bilişim teknolojilerinden yararlanma ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, özel bir ortaokulda 98 kadın, 105 erkekten oluşan 203 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, "Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeği" ve "Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B formu" kullanılmıştır. Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeği Özmuşul (2011) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için geliştirilmiştir. Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B formu ise Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilmiş, Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde, aşamalı regresyon analizi tekniği, bağımsız gruplar t-testi, tekyönlü varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, bilişim teknolojilerinden yararlanma alt faktörlerinden oyun ve eğlence üst bilişsel farkındalığın anlamlı ve en büyük bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Erkek öğrenciler bilişim teknolojilerinden, kız öğrencilere göre daha fazla oyun ve eğlence amaçlı yararlanmaktadırlar. Bilişim teknolojilerinden yararlanma ve üst bilişsel farkındalık ile sınıf düzeyleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma, Üst Bilişsel Farkındalık, Ortaokul Öğrencileri, İşbirlikçi Öğrenme, Kavramsal Değişim, Meta Analiz

## 1. Giriş

Günümüz eğitim sisteminde öğrencinin bireysel olarak araştırma yapabilmesi, bilgiyi doğru kullanabilmesi, öğrenme problemlerine çözüm üretebilmesi ve değişen teknolojiye göre kendini yenilemesi önemli bir unsur olarak görülebilir. Öğrenenin öğrenme ile ilgili temel becerilere sahip olabilmesi için öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve kendi öğrenme stilini bilmesi ve buna uygun strateji geliştirmesi konularına odaklanması gerekmektedir. Nitekim, üst biliş, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili edinmiş oldukları bilgi olarak önem kazanmaktadır (Tüysüz, 2013). Flavell, 1970'li yıllarda üst biliş "Bilişsel olaylarla ilgili bilgi ve biliş" olarak tanımlamış, sayısız kişi tarafından takip edilmiş ve izlenmiştir. Flavell genellikle üst biliş ile ilgili mekanizmaları ve süreçleri, farklı bir vurgu ya da anlayışla tasvir etmiştir (Georghades, 2004). 17. Yüzyılda Spinoza'nın söylediği "Kişi bir şeyi biliyorsa aynı zamanda o şeyi bildiğini de bilir" sözü öğrenmenin kişiselleştirilmesi yani öğrencinin kendini bilmesi ve ne kadar öğrendiği konusunda fikir sahibi olduğunu göstermektedir (Karakelle ve Saraç, 2010). Karakelle'ye (2012) göre, üst biliş öğrenme, kavrama, akıl yürütme, problem çözme gibi bilişsel süreçleri izlemek ve düzenlemek için kullanılır. Üst bilişin bu tür süreçlerdeki rolü önemlidir ve bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Üst biliş bireyin bilişsel düzeyini ve buna uygun stratejilerini fark etmesi, organize etmesi ve uygun yöntemin düzenlemesi için yaptığı işlemlerdir. Candan'a (2005) göre üst bilişsel stratejiler öğrencilerin ödevlerini yapmalarını, süreç ve sonuç ile ilgili hedefleri yerine getirmeleri amacıyla araştırma yapma ve problem çözme etkinliklerini kullanmayı hedefler.

Öğrenenlerin üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek ve farklı değişkenler üzerindeki etkisini incelemek için birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Karakelle ve Saraç (2014), tarafından üst-bilişin üç farklı boyutu olan üst-bilişsel bilgi, üst-bilişsel izleme ve üst-bilişsel denetleme ile genel zekâ ve metinden öğrenme performansı arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonunda,

<sup>1</sup>Bu Makale 6-7 Ekim 2016 tarihlerinde Fırat Üniversitesi'nde düzenlenen "4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu"nda bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Yrd. Doç. Dr. Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, [eminec@baskent.edu.tr](mailto:eminec@baskent.edu.tr)

<sup>3</sup>Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, BÖTE Tezli Yüksek Lisans Programı, [ecmenderdem@gmail.com](mailto:ecmenderdem@gmail.com)

<sup>4</sup>Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, BÖTE Tezli Yüksek Lisans Programı, [biraykirkkan@gmail.com](mailto:biraykirkkan@gmail.com)



üst-bilişsel bilgi ve üst-bilişsel denetleme ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Buna rağmen üst-bilişsel izleme ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çetin ve Taşkın (2015), Nicol ve Macfarlane–Dick'in (2007) etkili geribildirim uygulamasını temel alarak yaptıkları çalışmada, etkinli geribildirim ilk okul öğrencilerinin akademik başarılarına, dersle ilgili tutumlarına ve üst-bilişsel farkındalıklarına olan etkisini araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenin etkili geribildirim vermesi öğrencilerin derse olan tutumlarını, üst-bilişsel farkındalıklarını ve başarılarını pozitif yönde anlamlı etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Tuzcuoğlu ve Özcan(2014) lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B formu kullanılmışlardır. Lisanslı olarak spor yapanlar ve spor yapmayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda lisanslı olarak spor yapan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ve cinsiyet arasında, branş ve cinsiyet değişkenleri birlikte incelendiğinde öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin haftalık spor yapma saatlerine, yaptıkları spor branşına ve lisans yıllarına göre üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya konulmuştur.

Karşlı (2015), farklı okullarda eğitim gören 75 kadın ve 75 erkek olmak üzere toplam 150 ergen öğrencinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, üst-bilişsel fonksiyon ile karar alma ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üst-bilişsel fonksiyon düzeyinin ergenlik döneminin ilk yıllarındaki karar verme ve denetim odağının önemli bir yordayıcısı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Ogurlu ve Sarıcam (2016), üstün yetenekli çocukların üst-bilişsel farkındalıklarının, matematik kaygılarını ne kadar yordadığını araştırmış, araştırmasının sonucunda üst-bilişsel farkındalığın, matematik kaygısının toplam varyansının %48'ini yordadığını tespit etmiştir.

Çakır ve Yaman (2015), ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde zihinsel risk almaya yönelik algıları ve öğrencilerin üst-bilişsel farkındalıkları ile fen bilimleri dersindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmalarının sonucunda, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık seviyeleri ile zihinsel risk alma becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarıları, zihinsel risk alma becerileri ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Kılınç (2013), Araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin üst-bilişsel farkındalıkları ve benlik algıları arasında orta düzeyde bir ilişki bulmuştur.

Karasar'a (2004) göre, bilgi ve iletişim teknolojisindeki yenilikler diğer tüm alanlarda olduğu gibi, eğitimde de etkisini göstermektedir. Eğitim, yeni teknolojiler sayesinde hızla değişmektedir. Eğitimde kullanılan araç ve gereçlerin, teknolojideki bu yeniliklerle birlikte güncellenmesi, günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilir duruma gelmesi kaçınılmazdır. Teknolojiden yeterince yararlanmayan eğitim sistemi, günümüzde toplumların beklenti ve ihtiyaçlarına yanıt verememektedir. Eğitim teknolojileri, ileri düzeyde çağdaş bir teknolojiye dönüştürülmesi en öncelikli konular arasındadır. Ülgen ve Acar (2004), bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler öğrenme sürecinde bireylerin bu teknolojileri daha fazla kullanmaları, dünyadaki gelişmelerden haberdar olarak, bilgi ve becerilerini geliştirmelerinde katkıda bulunmaktadır. Kolay ulaşılabilir büyük bir bilgi ağının olması öğrenmede bireylerin eğitimcilerinden beklentilerini yükseltmektedir. Bu gelişmeler eğitimcilerin de kendilerini sürekli olarak güncel tutmalarını gerektirmektedir. İşman ve Gürgün (2008), günümüzde bilginin kaynağına ulaşmak gelişen teknoloji ile daha da kolay hale gelmiştir. Bu şekilde bilginin ilk haline ulaşma olanağı da sağlanmaktadır. Bütün bunlar sayesinde teknolojinin eğitimdeki yeri çok önemli olmaktadır. Özmuşul, (2008)'e göre "Bilgi ve İletişim Teknolojileri" ifadesi bilgiye erişimi, depolanması, paylaşılması ve iletilmesi anlamına gelmekte ve radyo, televizyon, telefon, uydu sistemleri, bilgisayar ve ağ donanımları ve bunları yönetecek yazılımlarının yanı sıra, bu teknolojiler tarafından sağlanan donanım ve hizmetleri (video- konferans ve elektronik posta gibi ) de kapsamaktadır.

Günümüzde araştırmacılar eğitim ortamlarında öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin yönelik tutumlarına veya yararlanma düzeylerine yönelik çalışmalar üzerinde odaklanmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar yönelik tutumu ile ilgili çalışmalar cinsiyet, yaş, motivasyon, okul türü, bilgisayar sahibi olma ve bilgisayar deneyimi gibi değişkenleri bilgisayara yönelik tutum ile ilişkili olduğu görülmektedir (Yeşilyurt ve Gül, 2011; Şanlı, Sünkür ve Arabacı (2011).

Literatür incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin araştırmaya konu olan üst bilişsel farkındalık düzeyleri (Karakelle ve Saraç, 2014; Çetin ve Taşkın, 2015; Tuzcuoğlu ve Özcan, 2014; Karşlı, 2015; Ogurlu ve Sarıcam, 2016; Çakır ve Yaman, 2015; Kılınç, 2013) ve bilişim teknolojilerinden yararlanma (Özmuş, 2008; Şanlı vd., 2011) değişkenlerinin ayrı ayrı farklı değişkenler üzerinde incelendiği görülmektedir. Ancak, bilişim teknolojilerinden yararlanma ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki yordama gücünü inceleyen araştırmaya rastlanamaması bu araştırmanın yapılması için gerekçe oluşturmuştur. Bu bağlamda, bu iki değişken ile cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenleri arasındaki anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı da incelenmiştir.

Çalışmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir;

1. Bilişim Teknolojilerinden yararlanma düzeyi üst bilişsel farkındalık düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?"
2. Üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Bilişim Teknolojilerinden yararlanma cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Bilişim Teknolojilerinden yararlanma ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojilerinden yararlanma ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkisi, cinsiyet ve sınıf düzeyine etkisi, değişimi ve derecesi ölçüldüğünden İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır. İlişkisel Tarama Modeli, iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişip değişmediğine; değişme varsa bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır (Karasar,1984).

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılında yayınladığı genelgeye göre, öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmektedir. İlkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilmektedir (MEB, 2012).

Çalışma grubunda Ankara ili sınırları içerisinde özel bir ortaokulda 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 203 öğrenci yer almaktadır. Çalışmaya başlangıçta 5. Sınıflar da dahil edilmiş fakat normal dağılımı sağlayacak düzeyde yeterince veri elde edilemediğinden araştırma dışında tutulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmektedir.

**Tablo 1**  
Çalışma Grubunun Özellikleri

	6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	39	51.3	25	40.3	34	52.3	98	48.3
Erkek	37	48.7	37	59.7	31	47.7	105	51.7
Toplam	76	100	62	100	65	100	203	100

Tablo-1'de görüldüğü gibi öğrencilerin 98'i (%48.3) kadın, 51'i (%51.7) erkektir. 6. sınıfta 76 (%37.44), 7. sınıfta 62 (%30.5) ve 8. Sınıfta 65 (%32) öğrenci öğrenim görmektedir.

### 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır; demografik sorular, Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeği ve Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği. Veri toplama aracı elektronik ortama aktarılarak, öğrencilerin bilgisayar üzerinden sorulara yanıt vermesi sağlanmıştır.

#### 3.1. Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeği (BTYÖ)

Araştırmada kullanılan ölçek, Özmuşul (2011) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek için, 157 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi örneklem olarak alınmış ve ön çalışma yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin yapısına uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 734 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin ilk formunda yer alan 45 madde yapılan uygulama ve analizler sonunda 18 maddeye indirilmiştir. Dörtlü likert tipte hazırlanan ölçekte yer alan maddeler "Hiçbir zaman =4", "Bazen =3", "Genellikle =2" ve "Her zaman =1" şeklinde puanlanmış ve tamamının alfa değeri .85 olduğunu belirtilmiştir. Ölçekten en yüksek 72 en düşük ise 18 puan alınabilecektir. Bilgi edinme, araştırma-inceleme, iletişim, oyun-eğlence, kendini ifade etme üzere beş alt faktörden oluşmaktadır.

#### 3.2. Çocuklar İçin Üst-Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu

Üstbilişsel Farkındalık Envanterini (Metacognitive Awareness Inventory-MAI) ilk olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından yetişkinler için geliştirilmiştir. Daha sonra, bu ölçek temel alınarak, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından çocukların üst bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla düzenlenmiştir. Ölçeğin Karakelle & Sarac(2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Bu ölçek A ve B olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Çalışmada 18 Maddeden oluşan 6.,7. ve 8. Sınıf öğrencileri için oluşturulan B formu kullanılmıştır. "Asla=1", "Nadiren=2", "Bazen=3", "Sık sık=4" ve "Her Zaman= 5" şeklinde puanlanmıştır. Cronbach alfa değeri .80 olarak belirtilmiştir. Bu form için en yüksek 90, en düşük 18 puan olarak belirlenmiştir. Ölçeğin, tek faktörlü bir yapı sergilediği belirtilmektedir. A ve B formlarının araştırma ya da tarama amaçlı kullanılacak yeterli psiko-metrik niteliklere sahip olduğu vurgulanmaktadır.

### 4. Verilerin Analizi

Dijital ortamda hazırlanan iki ölçek Google form aracılığı ile öğrencilere uygulanıp Excel formatında veriler toplanmıştır. Analiz süreci verilerin SPSS 22 programına aktarılması, İstenilen karşılaştırmaların sonuçlarını alabilmek için regresyon analizi, t-testi, Anova analiz testlerinin uygulanması şeklinde tamamlanmıştır. Veriler  $p<.05$  anlamlılık düzeyinde test edilmiştir).

### 5. Bulgular

#### 5.1. Bilişim Teknolojilerinden yararlanma düzeyi üst bilişsel farkındalık düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?"

Bilişim Teknolojilerinden yararlanma düzeyinin üst bilişsel farkındalık düzeyine etkisi incelenmiştir. Regresyon analizinde bağımlı değişken (yordanan) Üst Bilişsel Farkındalık düzeyleridir. Öğrencilerin Bilişim Teknolojilerinden yararlanma düzeyleri ise bağımsız değişken (yordayıcı) olarak belirlenmiştir. Regresyon analizi yapılmadan önce; yordanan değişkene ait puanların normal dağılıp dağılmadığı yordayıcı değişkenle yordanan değişkenler arasındaki doğrusal bir ilişki olup olmadığı, varsayımları incelenmiştir. Bu iki değişkene ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de görülmektedir..

**Tablo 2**

Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık ve Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Medyan	Mod	Stan. Sap.	Çarpıklık	Basıklık
Bilgi edinme	2.69	2.60	2.60	0.56	-0.18	0.79
Araştırma inceleme	3.03	3.00	4.00	0.71	-0.32	-0.68
İletişim	3.19	3.20	4.00	0.66	-0.70	-0.16
Oyun eğlence	3.01	3.00	4.00	0.79	-0.24	-1.00
Kendini ifade etme	2.29	2.00	2.00	0.77	0.47	-0.20

$N=203, p<0.05$

Çarpıklık katsayısı +1 ile -1 arasında puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2014). Tablo 2'ye göre yordanan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayısı belirtilen değerler arasındadır. Ayrıca aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri tüm faktörler için birbirine yaklaşması dağılımların normalden uzaklaşmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra yordayıcı değişkenlerle yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve puanların normal dağılıma sahip olup olmadığı histogram ve normal dağılım eğrileri grafikler ile de incelenmiş ve normale yaklaşık bir eğilim gösterdiği görülmüştür. Yordayıcı ve yordanan değişkenlere ilişkin puanlar arasındaki korelasyon katsayıları ve tüm değişkenlerin ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3**

Yordayıcı ve Yordanan Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	B_BE	B_Aİ	B_İL	B_OE	B_KE	Uort
Bilgi edinme	.582**					
Araştırma inceleme	.394**	.330**				
İletişim	.135	.129	.308**			
Oyun eğlence	.356**	.205**	.399**	.331**		
Üst bilişsel Farkındalık	.510**	.386**	.226**	.035	.306**	
$\bar{x}$	2.689	3.030	3.188	3.013	2.291	3.751
SS	0.560	0.711	0.663	0.790	0.773	0.619

\*\*<.05 N=203

Üst bilişsel farkındalık ile oyun eğlence alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki ( $p=.623$ , Pearson= $.035$ ) bulunmamasına rağmen iletişim alt faktörü arasında zayıf kuvvette ilişki görülmektedir. Diğer üç alt faktör ile üst bilişsel farkındalık arasında pozitif orta kuvvette bir ilişki bulunmaktadır (Tablo 3).

Bilişim Teknolojilerinden yararlanma düzeyi üst bilişsel farkındalık düzeyini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını aşamalı regresyon analizi ile incelenmiştir. Aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

Model	Yordayıcı değişken	B	Stan. Hata	$\beta$	t	p	F	R <sup>2</sup>
1	Bilgi edinme	.564	.067	.510	8.408	.000	70.687	.260
	Sabit	2.236	.184		12.145	.000		
2	Bilgi edinme	.507	.071	.459	7.141	.000	38.496	.018
	Kendini ifade etme	.114	.051	.143	2.219	.028		
	Sabit	2.126	.189		11.247	.000		

Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre analiz iki aşamada gerçekleşmiştir (Tablo 4). Analize birinci aşamada üst bilişsel farkındalık değişkenine %26 ile en fazla varyansı açıklayan bilgi edinme değişkeni girmiştir. Bilgi edinme ile üst bilişsel farkındalık arasında pozitif bir ilişki vardır. Bilgi edinme puanı arttıkça üst bilişsel farkındalık artmaktadır. Analize ikinci aşamada varyansa %2 katkı sağlayan kendini ifade etme değişkeni dahil olmuş ve böylece açıklanan varyans %28'e yükselmiştir. Az da olsa kendini ifade etme artıkça üst bilişsel farkındalık düzeyi de artmaktadır.

### 5.2. Üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları tablo 5' de verilmiştir.

**Tablo 5**

Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyi ile Cinsiyet Arasındaki T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	df	t	Sig.
Kadın	98	3.82	.542	201	1.618	.108
Erkek	105	3.68	.677			

Tablo5 'e. göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t(201)=1,618$ ,  $p<.05$ ). Bu bulguya göre, kadın ve erkek öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı söylenebilir.

### 5.3. Bilişim Teknolojilerinden yararlanma cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin Bilişim Teknolojilerinden yararlanma alt faktörleri ile cinsiyet arasındaki t-testi sonuçları tablo-6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

Bilişim Teknolojilerinden yararlanma alt faktörleri ile cinsiyet arasındaki t-testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	df	t	Sig.
Bilgi edinme	Kadın	98	2.72	0.51			
	Erkek	105	2.66	0.60	201	0.73	0.47
Araştırma inceleme	Kadın	98	3.03	0.67			
	Erkek	105	3.03	0.75	201	0.09	0.93
İletişim	Kadın	98	3.24	0.68	201	1.05	0.30

Oyun eğlence	Erkek	105	3.14	0.64	201	-5.51	0.00
	Kadın	98	2.72	0.74			
Kendini ifade etme	Erkek	105	3.29	0.73	201	-1.27	0.21
	Kadın	98	2.22	0.64			

Bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin sadece oyun eğlence alt faktörü cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t(201)=-5.51$ ,  $p<.05$ ). Erkek öğrencilerin ( $\bar{x}=3,29$ ), kadınlara göre ( $\bar{x}=2,72$ ) bilgisayardan oyun eğlence amaçlı yararlanmaları daha fazladır (Tablo 6). Bu bulgu, erkek öğrencilerin bilişim teknolojilerinden, kız öğrencilere göre daha fazla oyun ve eğlence amaçlı yararlandıklarını göstermektedir.

#### 5.4. Bilişim Teknolojilerinden yararlanma ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin Bilişim Teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin her bir alt faktörü ile sınıf düzeyleri (6., 7. ve 8.) arasında ilişki tek faktörlü ANOVA ile test edilmiştir (Tablo 7).

**Tablo 7**

Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi edinme	Gruplar arası	.595	2	.298	.949	.389
	Gruplar içi	62.689	200	.313		
	Toplam	63.284	202			
Araştırma incele	Gruplar arası	.932	2	.466	.922	.399
	Gruplar içi	101.113	200	.506		
	Toplam	102.045	202			
İletişim	Gruplar arası	.425	2	.213	.482	.619
	Gruplar içi	88.346	200	.442		
	Toplam	88.772	202			
Oyun eğlence	Gruplar arası	2.136	2	1.068	1.725	.181
	Gruplar içi	123.829	200	.619		
	Toplam	125.965	202			
Kendini ifade etme	Gruplar arası	1.029	2	.298	.858	.425
	Gruplar içi	119.824	200	.313		
	Toplam	120.852	202			

Tablo 7’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin Bilişim Teknolojilerinden yararlanma alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) olmadığı görülmektedir.

#### 5.5. Üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki tek faktörlü ANOVA testi ile incelenmiştir. Tablo 8’de analiz sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 8**

Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.678	2	.339	.884	.415
Gruplar içi	76.603	200	.383		
Toplam	77.281	202			

Tablo 8’e göre üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F(2, 200)=.884, p>.05$ ). Bu bulgu, farklı sınıftaki öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

## 6. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Bilişim teknolojilerinden yararlanma ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki yordama gücünü belirlemek, bu iki değişkenin cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenleri arasındaki ilişkinin incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, Ankara ili sınırları içerisinde özel bir ilköğretim kurumunda, 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 203 öğrenci yer almaktadır. “Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B formu” ve “Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyinin üst bilişsel farkındalık düzeyini yordama gücü incelenmiştir. Yapılan aşamalı regrasyon analizinin sonucuna göre; Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeğinin bilgi edinme alt faktörü üst bilişsel farkındalık değişkenini en fazla yordayan değişken olarak bulunmuştur. Bilgi edinme ile üst bilişsel farkındalık arasında pozitif bir ilişki vardır. Bilgi edinme puanı arttıkça üst bilişsel farkındalık artmaktadır. Aşamalı regrasyon analizine ikinci aşamada varyansa az da olsa katkı sağlayan (%2) kendini ifade etme değişkeni dahil olmuş ve böylece açıklanan varyans %28’e yükselmiştir.

Öğrenenlerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini ölçmek veya kullandıkları üst bilişsel stratejileri belirlemek amacıyla bir çok çalışmaya rastlanmaktadır (Schraw ve Dennison, 1994; Shamsi N., Langroudi ve Moghimizadeh, 2015; Kramarski ve Mizrachi, 2006). Yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni ile üst bilişsel farkındalık düzeyi arasında ilişkinin anlamlılığı incelenmiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, Tuzcuoğlu ve Özcan’ın (2014) ortaya koyduğu araştırma sonucunu desteklemektedir. Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeni ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Ancak Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma ölçeğinin oyun eğlence alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu fark erkek öğrencilerin lehine olup, erkek öğrencilerin bilişim teknolojilerinden, kadın öğrencilere göre daha fazla oyun ve eğlence amaçlı yararlandıklarını göstermektedir. Öte yandan, farklı bir bakış açısıyla Özmuş (2011) yaptığı çalışmada, gecekondu bölgelerindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin bilişim teknolojilerini şehir merkezinde öğrenim gören öğrencilere göre daha çok oyun ve eğlence amaçlı kullandıklarını belirtilmiştir.

Cinsiyet değişkeni bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma anlamında büyük bir rol oynadığı söylenebilir. Liu, Lee, ve Chen’e göre erkek öğrenciler bilgisayar oyunlarından kız öğrencilere göre daha

fazla hoşlanmakta, Anderson, Lankshear, Timms ve Courtney (2006)'e göre ise lise düzeyinde öğrenim görmekte olan kız öğrenciler bilgisayar teknolojileri ile ilgili konuları sıkıcı olarak algılamakta ve bilgisayarlardan nefret etmektedirler.

Araştırmada son olarak sınıf düzeyi değişkeni ile bilişim teknolojilerinden yararlanma değişkenleri ve üst bilişsel farkındalık düzeyi arasında ilişki ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, bilişim teknolojilerinden yararlanma ile sınıf düzeyleri arasında, üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık ve bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi ve buna göre eğitim-öğretim ortamlarının tasarlanması dijital çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca, öğrenenlerin üst bilişsel becerilerini geliştirebilmeleri için bilişim teknolojilerinden nasıl yararlanılabileceğine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Anderson, N., Lankshear, C., Timms, C. & Courtney, L. (2006). 'Because it's boring, irrelevant and I don't like computers': why high school girls avoid professionally-oriented ICT subjects. *Computers & Education*, 50 (2008) 1304-1318.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Soysal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Candan, A., S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327-332
- Çakır, E., & Yaman, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişki, *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, ½, 163-178
- Çetin, M. F. & Taşkın, Ç. Ş. (2015). Sözlü dönütün ilkökul öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalığına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 39-67.
- Fırat, E. A., ve Özden, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri ve bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(15).
- Georghiadis, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.
- İşman A. & Gürgün S. (2008) Özel okullarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin internete yönelik tutum ve düşünceleri (Acarkent doğa koleji örneği). 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında (IETC) sözlü olarak sunulmuştur. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üst biliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı?, *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karasar, N. (1984). Bilimsel araştırma metodu. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karasar, S. (2004) Eğitimde yeni iletişim teknolojileri -internet ve sanal yüksek eğitim- III. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Gazimağusa.
- Karşı, T. A. (2015). İlköğretim dönemindeki ergenlerde üst-biliş işlevleri ile karar verme ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55).
- Kılınç, F. E. (2013). Investigation of the relationship between self-esteem and metacognitive awareness level of 9th grade students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 1622-1628.
- Kramarski, B. & Mizrahi, N. (2006a). Online discussion and self-regulated learning: effects of instructional methods on mathematical literacy. *Journal of Educational Research*, 99(4), 218-230.
- Liu, E. Z. F., Lee, C. L. & Chen H. J. (2013). Developing a new computer game attitude scale for Taiwanese early adolescents, *Educational Technology & Society*, 16 (1), 183-193.
- MEB. (2012 <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>. Milli Eğitim Bakanlığı. 13.04.2016 tarihinde adresinden erişildi.
- Ogurlu, Ü. & Sarıcam, H. (2016). Metacognitive awareness and math anxiety in gifted students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(4), 338-348.
- Özmuş M. (2008) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin incelenmesi (Kilis ili örneği) Yüksek Lisans Tezi.
- Özmuş, M. (2011). Bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 1-17.
- Saraç, S., Önder, A. & Karakelle, S. (2014). Üstbiliş, zeka ve metinden öğrenme performansı arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).



- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Shamsi Nejad, B., Langroudi, J. & Moghimizadeh, R. (2015). Use of metacognitive reading strategies by Iranian EFL students. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 330.
- Şanlı, Ö., Sünkür, M. & Arabacı, İ. B.(2012), İlköğretim ilmi. kademe öğrencilerinin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri (Malatya ili örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1).
- Tuzcuoğlu, s., & Özcan, g. (2014). Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (16).
- Tüysüz, C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik üstbiliş düzeylerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 157-166.
- Ülgen, Arzu ve Gökhan A. Acar, (2004), Bilişim teknolojilerinin öğrenmedeki yeri, IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri, Sakarya.



## A Qualitative Research on Private Schools' Principals' Expectations on Teacher Training

Özgür ERAKKUŞ<sup>1</sup>, Muhammet Tarık BAŞÖREN<sup>2</sup>, Olaulowa ABİMBOLA<sup>3</sup>

Received: 26 May 2016, Accepted: 25 November 2016

### ABSTRACT

Teachers who graduated from teacher training institutions, private schools are one of the potential areas of study. In this study, it is aimed to learn the expectations of private school management from pre-service and in service teachers. Qualitative methods were used in the research. The universe of the study group received some principals of private schools which are located in Bursa. Private school principals from Bursa's Nilüfer, Mudanya; Osmangazi and Yıldırım district are interviewed. With this study, the following conclusions were reached: Private school principals expect teachers to act as a model, do guidance to the students, recognize the developmental features of the students, do in-class and extra-curricular activities, to have required knowledge and qualities. Also, principals draws attention to the problems in fulfilling the requirements of willingness, profession love. Pre-service period is desirable to gain this awareness. Teacher training institutions must also meet these expectations. Teacher training institutions had better consider the needs of the present and the future to do the planning. Program should be regulated according to expectations of private schools and needs into account as well as public schools.

**Keywords:** Education Faculty, Teacher Training, Private School, Teacher Profession

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

Teacher training is an education having specific characteristics. Teachers also influence other components of community. Therefore, acquirements required in teachers are quite a lot as different from other occupational groups. Teaching profession is described in The National Education Basic Law, under the law no: 14.6.1973, 1739 as following:

*“Teaching is a specialized profession that undertake educational works of the state and related administrative duties to this. Teachers are in charge of fulfilling these duties proper to the aims and fundamentals of the Turkish National Education. Preparation for teaching profession is realised by general knowledge, specific field information and pedagogical information. It is essential that prospective teachers, no matter at which level they are, must be ensured to have higher education to gain the qualities above. This education is arranged as pre-bachelor’s level, bachelor’s level and post bachelor’s level and allowing lateral and vertical transfers among themselves.”* The law assigns the higher education institutions to train the teachers. At this point, the qualifications of the institutions which train the teachers are also examined. One of the possible stations of the prospective teachers graduated from the institutions training teachers is also private schools. So, the question of ‘What are the expectations of the private schools’ administrators from the prospective teachers trained by the teacher training institutions?’ constituted the aim of this research. Social upheaval affected also families, and the relations between children and parents were damaged. Besides this, mass mediums and consumption society agents affect the attitude of the students towards the schools negatively. This made the counselling role of the teachers as important as their teaching role. And the parents who think their children may be overbeared or their special conditions may not be taken into consideration, prefer private schools. Private schools are also preferred because they do full-time schooling and when both parents work.

<sup>1</sup>Assist. Prof. Dr., Atatürk University, Faculty Of Social Sciences And Humanities, [ozgur.erakkus@atauni.edu.tr](mailto:ozgur.erakkus@atauni.edu.tr)

<sup>2</sup>Phd. Student, Osmangazi University, Institute of Educational Sciences [mtbasoren@gmail.com](mailto:mtbasoren@gmail.com)

<sup>3</sup>Phd. Student, Uludağ University, Institute of Social Sciences [olabolosuperstar@hotmail.com](mailto:olabolosuperstar@hotmail.com)

One of the reasons for parents' preferring private schools is teaching staff. Private schools assign teachers by choosing. They put the teachers they assigned through in service training constantly. And this provide the teachers with possibilities to renew themselves constantly. The contracts at private schools are landed yearly, and the contract of the teacher who doesn't present the expected performance is not renewed. And this situation forces the teachers to improve themselves. But the private school administrators say that prospective teachers don't train properly to changing characteristics of students, new teaching methodology and qualifications expected by schools, so they meet the deficit via in-service training studies.

### *Methods*

At present study, qualitative method is used. The design of the study is a survey. The data obtained through interviews was evaluated by descriptive analysis method. The participants of the study were the administrators of some private schools in Bursa. The schools were chosen by random method. As the principals or vice principals of the private schools, six from the county of Nilufer, three from the county of Mudanya, one from the county of Osmangazi and one from the county of Yildırım, eleven administrators in total participated the study.

### *Results*

These results were obtained by this study: teachers are expected to be role models. There are some problems with regard to willingness in loving their profession and meeting the requirements of the profession. During the bachelor's level, they should be raised with this consciousness. Giving the relevant population only information is not found sufficient. The characteristics of different settlement places need to be known during the pre-service period. It is necessary for teachers to learn about teaching methods better and practice more before service. The runners of the sector expect the university staff to follow the developments occurring at schools and update their scheme according to them. Further information is needed for progress and education of people at every age as part of lifelong learning. There is a need for knowing different educational approaches. Guidance services and extracurricular activities are considered important by all schools and the readiness level of teachers is not found sufficient.

### *Discussion and Conclusions*

The teaching staff who lecture at higher education institutions where teachers are trained should know about the syllabus consisting of compulsory and optional subjects. They should follow the developments in National Education system. The lecturers should know about the applications in the sector at least as general knowledge by contacting the authorities of state and private schools. The syllabus of higher education institutions should be regulated according the expectations and needs of private schools as well as state schools.

# Özel Öğretim Kurumları Yöneticilerinin Öğretmen Eğitiminden Beklentileri Üzerine Nitel Bir Araştırma

Özgür ERAKKUŞ<sup>1</sup>, Muhammet Tarık BAŞÖREN<sup>2</sup>, Olaulowa ABİMBOLA<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 26 Mayıs 2016, **Kabul Tarihi:** 25 Kasım 2016

## ÖZET

Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmen adaylarının potansiyel çalışma alanlarından biri de özel okullardır. Bu çalışmada özel okul yöneticilerinin öğretmen yetiştiren kurumlarda yetişen öğretmen adaylarından beklentilerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yöntem ve tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun alındığı evreni Bursa'da bulunan bazı özel öğretim kurumlarının yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında Bursa ili Nilüfer, Mudanya, Osmangazi, Yıldırım ilçelerinde bulunan bazı özel okulların yöneticileriyle görüşülmüştür. Bu araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Özel okul yöneticileri öğretmenlerden rol model olmasını, öğrenciye rehberlik yapmasını, öğrencilerin gelişim özelliklerini tanınmasını, ders içi ve ders dışı etkinlikler yapmasını, çağın gerektirdiği bilgi ve görgüye sahip olmasını beklemektedir. Ayrıca mesleğini sevmeye ve mesleğin gereklerini yerine getirmede isteklilik konusunda da sorunların olduğu dikkati çekmektedir. Lisans döneminde bu bilincin kazandırılması arzu edilmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar bu beklentileri de karşılamalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar hem bugünün hem de geleceğin ihtiyaçlarını göz önüne alarak planlama yapmalı, programını resmi okullar kadar özel okulların da beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Fakültesi, Öğretmen Eğitimi, Özel Okul, Öğretmenlik Mesleği

## 1. Giriş

Öğretmen yetiştirme, kendine has özellikleri olan bir eğitimidir. Öğretmenler toplumun diğer unsurlarını da etkilemektedir. Bu bakımdan diğer meslek gruplarından farklı olarak öğretmenlerden istenen kazanımlar oldukça çoktur. Öğretmenlik mesleği, Milli Eğitim Temel Kanununda 43. Maddesinde şöyle tanımlanmaktadır:

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir. (14.6.1973 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu).

Bu hükümlerle öğretmen adaylarının yetiştirilmesindeki ölçütler kanunlarla belirlenmiştir. Öğretmen yetiştiren fakülteler lise sonrası 4 yıllık (8 yarıyılık) lisans programı eğitimini almaktadır. Bu süre hazırlık sınıfıyla veya formasyon dersleriyle uzayabilmektedir. Toplumsal gelişim ve değişim eğitimi de etkilemektedir. Eğitim artık yaşam boyu devam eden bir süreç olarak düşünülmektedir. Eğitim ortamlarının öğrencinin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmesi gerekmektedir. Yeni ihtiyaçlara göre öğretmen adayları yetiştirilmelidir. Öğretmenler de kendilerini yenilemek durumundadırlar. Öğretmen, hayat boyu öğrenci olma konumundadır. Öğretmen bilgiyi sunma ve ona ulaşma konusunda öğrenciye rehberlik etmelidir (Numanoğlu, 1999). Bu noktada, genel ve mesleki eğitime öğretmen yetiştiren kurumların nitelikleri de sorgulanmaktadır. Özel okul yöneticileri de değişen öğrenci niteliklerine, yeni öğretim yöntemlerine, okulun istediği özelliklere uygun öğretmen adaylarının yetişmediğini, hizmet içi eğitim çalışmalarıyla açığı kapattıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin yetkinlik düzeyini artırmak için nitelikli öğretmen yetiştirmek gereklidir. Nitelikli öğretmenler eğitmek için öğretmen eğitiminde kalıcı çözümler sağlayacak stratejilerin belirlenmesi gerekmektedir (İşlek ve Başkan, 2014).

<sup>1</sup>Yrd.Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, [ozgur.erakkuş@atauni.edu.tr](mailto:ozgur.erakkuş@atauni.edu.tr)

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [mtbasoren@gmail.com](mailto:mtbasoren@gmail.com)

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, [olabolastar@hotmail.com](mailto:olabolastar@hotmail.com)

Eğitim nitelikli insan yetiştirmede kişilik ve karakterin gelişiminde önemli rol oynadığı için okul çağına gelen çocuğu olan ebeveynler, çocuklarının iyi eğitim alabileceği okul arayışı içerisinde girmektedirler. Ebeveynler açısından özel okullar alternatif olarak görülmektedir. Diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de ilerleme ve gelişme görülmektedir. Bu ilerleme ve gelişmeler beraberinde nitelikli insan gereksinimini doğurmaktadır. İnsanın yetişmesi, benlik ve özelliklerinin şekillenmesi eğitim ile olabilmektedir. Bundan dolayı bireyler içinde büyüdüğü eğitim ortamının ürünü olarak gelişmektedir ve bu durum eğitim kalitesinin önemini bir kat daha artırmaktadır (Gülcehal, 2012: 32).

Ülkemizin özel sektörün eğitimdeki oranı dünyada meydana gelen değişimlere bağlı olarak artmaktadır. Türkiye'deki özel okullar ebeveynler ve öğrenciler tarafından tercih edilebilmek için reklâm, tanıtım, pazarlama, halkla ilişkiler gibi süreçleri etkili kullanmaya çalışmaktadırlar (Parlar, 2006: 1) ancak vaat ettiklerini yerine getiremeyen okullar belli bir süre sonra daha az tercih edilmekte ve diğer özel okullara nakil artmaktadır.

Özel okullar 8.2.2007 ve 5580 Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve 20.03.2012 tarih ve 28239 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği esasları çerçevesinde açılıp işletilmektedir. Teknoloji ve haberleşmede meydana gelen ilerlemeler velilerin, paydaş olarak arzu ve beklentilerinde artış görülmektedir. Velilerin arzu ve taleplerini yerine getiren veya getirmeye niyetli olan okullar, işleyişlerinde farklı yöntem ve teknikler ortaya koymaktadır (Parlar, 2006: 42). Özel okullar işletme mantığıyla yönetildiğinden, gelişmelere ayak uydurma, nitelikli hizmet ortaya koyma, öğrenci-veli (dış müşteri) memnuniyetini temin etme, çabuk karar alma, nitelikli personel bulundurma gibi farklı işletmecilik koşullarını etkili şekilde sağlamaya çalışmaktadırlar (Demirci, Taşkın ve Yuca 2006: 1).

Velilerin neden özel okulu tercih ettiği ve tercihini etkileyen unsurlar ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Parlar (2006), özel okul tercihlerinde velilerin beklentilerini şu şekilde sıralamaktadır: Öğretmenlerin meslekî yeterlilikleri, okulun yabancı dil öğretim durumu, öğrencilerin karakter gelişmelerine yönelik olanaklar, öğrencilerin akademik anlamda başarılı olması, okulun temizliği, okul ortamının güvenilir olması, velilerle düzenli irtibat kurma, teknoloji kullanımı (Parlar, 2006).

Akhan (2009) velilerin özel okulları tercih nedenlerini araştırmaktadır. Buna göre, yabancı dil öğrenme imkânı sunması, sınıf mevcutlarının az olması, öğretmen kadrosunun seçilerek alınması, tam gün eğitim verilmesi, bilgisayar eğitimi, düzenli beslenme, okulun fiziki imkânlarının zengin ve çeşitli olması, psikolojik danışmanın olması, tam gün çalışan sağlık görevlilerinin ve servis imkânlarının iyi olmasıdır (Akhan, 2009).

Nohutçu çalışmasında özel okulların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: Nitelikli öğretim kadrosu, öğrenci kişilik hizmetleri, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler, maddi boyutlar, servis ve beslenme hizmetleri, okulun bilgisayar olanakları, yabancı dil öğretilmesi, öğrenci ve veliler ile diyalog halinde olunması, öğrencilere değer verilmesi, okulun maddi imkanları, öğrenciye vizyon kazandırması ve okulun kamuoyundaki imajıdır (Nohutçu, 1999).

Günümüzde eğitimden beklentiler değişmektedir. Eğitimli bireylerin akademik becerilere sahip olmasına ilave olarak insanlarla düzgün bir şekilde diyalog kurabilen, tek başına ya da toplu olarak iş yapma kabiliyeti olan, çözümlene yapabilen, üretken, farklı aktivitelerde yer alan bireyler olması beklenmektedir (Erakkuş, 2002). Toplumsal değişim aileleri de etkilemiş, anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkiler sorunlu hale gelmiştir. Bunun yanında kitle iletişim araçları, tüketim toplumu unsurları öğrencilerin okula karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenin bilgi verme rolü kadar rehberlik rolüne de önem katmıştır. Kamuya ait okullarda çocuklarının ezileceğini, özel durumlarının dikkate alınmayacağını düşünen veliler de özel okulları tercih etmektedir. Anne ve babanın her ikisinin de çalışması, özel okulların tam gün eğitim yapması sebebiyle de özel okullar tercih edilebilmektedir.

Velilerin özel okulu tercih etmelerinin sebeplerinden bir tanesi de öğretim kadrosudur. Özel okullar öğretmenlerini seçerek almaktadır. Almış olduğu öğretmenleri sürekli hizmet içi eğitime tabi tutmaktadır. Bu da öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemelerine olanak sağlamaktadır. Özel okullarda sözleşmeler yıllık yapılmakta, gerekli performansı göstermeyen öğretmenin sözleşmesi yenilenmemektedir. Bu durum da öğretmeni, hizmet öncesi ve hizmet sonrasında kendini geliştirmeye zorlamaktadır. Toplumsal değişim de hem okulun hem de öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemelerini gerektirmektedir. Öğretmenin baskın olduğu bir sistemden öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine dâhil olduğu ve öğretmenin daha çok yönlendirici özelliğinin olduğu bir sistem gereklidir. Müfredat sisteminin

içeriğinden ziyade onu etkili kullanması gereken öğretmenler oldukça önemlidir (Arslan ve Özpinar, 2008: 39). Branş becerilerinin yanı sıra becerilerin öğretilmesi konusunda da öğretmenlerin bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğretmen, sınıf içinde olduğu kadar dış çevreyle de uyumlu olmalı ve öğrencilerin öğrenmede yaşadıkları sorunları gidermeye çaba göstermelidir (Işık, Çiltaş ve Baş 2010). Çetin (2001), Milli Eğitim Dergisi'nde yayınlanan "İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasında ideal öğretmeni tarif etmektedir. Buna göre, öğrencilerine ders çalışma alışkanlığını öğretebilen, branş becerilerinde eksik olmayan, öğrencisini iyi tahlil eden, bireysel öğrenci farklılıklarına önem veren ve farklı öğrenme yöntemlerini bilen öğretmen ideal bir öğretmendir (Çetin, 2001).

Eğitim kalitesinin artmasında en önemli öge "öğretmen" olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin branş ve formasyon konusundaki durumları, etkili öğretmenlikte gerekli görülmektedir. Farklı bir deyişle, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin de eğitim kalitesinin artırılmasındaki payları oldukça fazladır (Gülcemal,2012). Kahramanoğlu'nun 2010 yılında öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun, lisans döneminde öğretmenlik mesleğine yönelik alınan derslerin mevcut okul türlerine hitap etmediğini, alınan derslerin uygulamada yeterli kalmadığını ve uygulamada çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir. Farklı eğitim sistemlerini incelediğinde öğretmenlerin göreve başlamadan önce ve görevleri esnasında gerekli eğitimleri almalıdır (Işık, Çiltaş ve Baş 2010). Buna rağmen öğretmenlik mesleğinde kalitenin artırılmasını engelleyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu bağlamda Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013), Rize'de görev yapan öğretmenlerle dikkate değer bir araştırma yapmaktadır. Öğretmenlerden kendilerini geliştirmeleri, yeniliklere açık olmaları, formasyon ve sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaları beklenmektedir (Uzun, Paliç ve Akdeniz 2013). Öte yandan sadece diplomaya, kurslara, hizmet içi eğitimlere dayalı eğitimin yanında uygulamadaki eksiklerin de öğretmen kalitesini artırmada engel teşkil ettiğini Aksoy ve Gözütok'un Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler adlı çalışmasında şu cümlelerle görmekteyiz: Sadece belge almaya dayalı çalışmalar öğretmenlere ciddi katkı sağlamaktan çok uzaktır (Aksoy ve Gözütok, 2014).

Öğretmenlik eğitim programlarının geliştirilmesinde fakültelerin öğretim elemanları da çok büyük önem arz etmektedir. Nitekim Kösterelioğlu ve arkadaşlarının 2014 yılında yaptığı Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezun öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada lisans programındaki dersleri yürüten öğretim elemanlarının dersin hedeflerine uygun yeterliklerin gelişmesinde sorumluluk taşımalarının gereği üzerinde durmuştur (Kösterelioğlu ve ark, 2014). Bununla birlikte öğretmen yetiştirmede farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği, modern çağın gereklerini bilen ve yerine getirebilen öğretim elemanlarından ders alınması da öğretmen kalitesinin artmasında etkili olacaktır. Bu doğrultuda Kazu ve Eroğlu'nun 2013 yılında Elazığ Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada şu sonuca ulaşılmıştır: Öğretmen adayları dersin işlenmesine yönelik çalışmalar beklemektedir (Kazu ve Eroğlu,2014)

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmen adaylarının potansiyel çalışma alanlarından biri de özel okullardır. Bu amaçla "özel okul yöneticilerinin öğretmen yetiştiren kurumlarda yetişecek öğretmen adaylarından beklentileri nelerdir?" sorusu bu araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

- Özel okul yöneticilerinin, öğretmen/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimle ilgili gördüğü eksiklikler nelerdir?
- Özel okul yöneticilerinin, öğretmen/öğretmen adaylarında beklediği nitelikler nelerdir?

## 2. Yöntem

Araştırmada nitel yöntem kullanılmaktadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların gerçek ortamda ortaya konmasına yönelik bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2001). Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği farklı durumların detaylı bir şekilde araştırılmasıdır. Bir durum ile ilgili faktörler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve olayları nasıl etkilediği ve olaylardan etkilenme durumları incelenir.

Araştırmanın deseni bir tarama çalışmasıdır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analizde amaçlanan, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyuculara sunmaktır. Ulaşılan veriler önce sistematik ve açık biçimde betimlenir. Devamında yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2001).

### 2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Bursa'da bulunan bazı özel öğretim kurumlarının yöneticileridir. Kurumlar rassal yöntemle seçilmiştir. Çalışmaya Nilüfer ilçesinden altı, Mudanya ilçesinden üç Osmangazi ilçesinden bir Yıldırım ilçesinden bir özel öğretim kurumunun müdürü veya müdür yardımcısı olmak üzere on bir yönetici katılmıştır.

**Tablo 1**

Çalışma Grubunun Yapısı

Katılımcı No	İlçesi	Okul Düzeyi	Cinsiyeti
1	Nilüfer	İlkokul Ve Ortaokul	Kadın
2	Nilüfer	İlkokul Ve Ortaokul	Erkek
3	Nilüfer	İlkokul Ve Ortaokul	Kadın
4	Nilüfer	İlkokul Ve Ortaokul	Kadın
5	Nilüfer	Lise	Kadın
6	Nilüfer	Lise	Erkek
7	Mudanya	Lise	Erkek
8	Mudanya	Lise	Kadın
9	Mudanya	İlkokul Ve Ortaokul	Erkek
10	Osmangazi	İlkokul Ve Ortaokul	Erkek
11	Yıldırım	İlkokul Ve Ortaokul	Erkek

### 2.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracının geliştirilmesinde önce özel öğretim kurumları ve öğretmen eğitimi ile ilgili alan yazın taranmış ve görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme Formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle özel öğretim kurumları ve öğretmen eğitimi, okullarda verimlilik, eğitim yönetimi ile ilgili alan yazın taranmış, kaynaklardan yararlanılarak ilgili sorular belirlenmiştir. Oluşturulan açık uçlu sorular bir özel öğretim kurumu yöneticisine sorulmuş ve çalışmanın amacına göre anlaşılabilirlik düzeyi test edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan görüşme formunda üç soru yer almıştır:

1. Kurumunuzda çalışan/çalışacak öğretmenlerden beklentiniz nedir?
2. Kurumunuzda çalışan/çalışacak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimdeki eksiklikleri nelerdir?
3. Hizmet öncesi (Öğretmenlik mesleğine kaynak olan lisans programları) eğitimler hangi konularda olmalıdır?

Çalışmaya katılan on bir özel okul yöneticisinden biriyle sözlü olarak görüşülmüş, on tanesi ise cevaplarını yazılı olarak vermişlerdir. Değerlendirme yapabilmek için her bir katılımcıya bir sıra kodu verilmiştir. Okul yöneticileriyle Mart-Mayıs 2013'de görüşülmüştür.

Verilen cevaplar iki ana tema ile değerlendirilmiştir. Bunlar "Özel okul yöneticilerinin öğretmenlerden/öğretmen adaylarından beklediği nitelikler nelerdir?" ve "Özel okul yöneticilerinin öğretmenlerin/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimle ilgili gördüğü eksiklikler nelerdir?" Araştırmaya katılan yöneticilerin görüşleri her temada üç ana konu grubu olarak kodlanmıştır. Bunlar tutum ve davranışlar, mesleki uygulama ve beceriler, rehberliktir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Özel Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Olması Gereken Nitelikler

### 3.1.1. Tutum ve Davranışlar

- NİE2: Şahsiyeti ile öğrenci üzerinde saygı uyandırıp etkileyecek, çocuğun eksiklerini önemseyecek, ihtiyaçlarıyla ilgilenen, rehberlik yapacak, sevgilerini kazanacak, şefkat yolu ile disiplin sağlayacak öğretmen talep edilmektedir.
- NLE6: Devlet okulunda okul yöneticiliği yaptım. Öğretmenler yapılacak çalışmalarda istekli değiller, okul içinde ders dışı etkinlikler, kulüp çalışmaları, yarışmalar, proje çalışmaları, rehberlik faaliyetleri vb. konularda görev almayınca bu tarz görevler belli öğretmenlere kalıyor. Özel okulda çalışacak öğretmen sadece ders anlatmayı yeterli görmemeli.
- MLE7: Alan bilgisi önemli ancak biz zümre çalışmaları ile bu açığı kapatabiliriz. İşbirliğine yatkın olmalı, uyumlu olmalı.
- NLE6: Eğer iki adayın nitelikleri denk ise evli ve çocuğu olanı tercih ederim.

### 3.1.2. Mesleki Uygulama ve Beceriler

- NLK5: Ulusal ve uluslararası proje ve etkinliklerde tecrübeli olması tercih sebebidir. Tecrübesi olmasa bile ders içi ve dışı etkinliklere açık olmalı, istekli olmalı.
- YİE11: Dersleri farklı etkinliklerle işleyebilmeli, üretken olmalı. Eğitim teknolojilerini kullanabilmeli.

Okul yöneticileri, öğretmenlerinden “ders dışı etkinlikleri” hakkında bilgi sahibi olmaları ve aktif olarak katılmaları gerekliliğini vurgulamış ve istemişlerdir. Bunun için çağın gerektirdiği eğitim teknoloji hakkında bilgi sahibi olmak ve bu teknolojiyi kullanabilmek, ders içi ve ders dışı etkinliklerde bulunmak, aktif olmak gerekli ve de önemlidir.

### 3.1.3. Rehberlik

- NİK4: Herkesin yaşam tarzı kendini ilgilendirir ancak öğretmen öğrencilere ve velilere rol model olma konumunda olduğu için evrensel değerlere ve toplumun hemfikir olduğu davranış kriterlerine sahip olmalı.

Okul yöneticisi, “rol model” olmanın önemini ve öğretmenlerin eğitim hayatındaki ilk ve en önemli rol modellerden birisi olduğunu vurgulayarak öğretmenin, gerek yaşam tarzı gerekse evrensel değerler ve toplumca uygun kriterlere sahip olmasının önemini belirtmiştir.

## 3.2. Özel Okul Yöneticilerine Göre Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimleriyle İlgili Gördüğü Eksiklikleri

### 3.2.1. Tutum ve Davranışlar

- NİK3: Özel okullarda çok çeşitli etkinlik ve çalışmalar yapılmaktadır. Toplum karşısında öğretmenlik kutsal bir meslek denirken, birebir ilişkilerde özellikle bayanlar için az çalışırsın, bol tatil yaparsın, evinle, eşinle, çocuklarınla ilgilenirsin algısı oluşturuluyor. Bu algı hizmet öncesinde kırılmalı. Hedef kitlesine faydalı olma bilinci ve meslek sevgisi aşılmalıdır.
- MİE9: Öğrencilerden bir kısmı okuma, yazma, temel matematik becerilerinde yeterliliğe ulaşmadan üst sınıflara geliyorlar. Bu öğrencilere okul kuralları, okul kültürü ve davranış biçimleri benimsetilmiyor. Bazı öğretmenler okul idaresinin takibi olmasa bu konularda çaba göstermiyor. Bu tarz öğretmenlerle yolumuzu ayırıyoruz. Lisans eğitimi esnasında adaylara öğretmenlik bilinci, meslek ahlakı konularında katkı sağlanmalı.
- OİE10: Öğretmenlik mesleğinin tanıtılması, sevdirmesi, bilinç kazandırılması, meslek ahlakının geliştirilmesi konusunda hizmet öncesindeki eksiklik hizmet sürecine de yansımaktadır.
- YİE11: Öğretmenler görev yaptıkları okulun bulunduğu çevreye uyum göstermede sıkıntı yaşayabilmektedir. Ekonomik olarak bir düzeye gelmiş ama geldikleri yörenin kültürünü de devam ettiren velilerimiz olabiliyor. Farklılıklara saygı öğrenilmiş olmalı.
- MLK8: Okulumuzda farklı ülkelerden gelen öğrenciler de var. Çok kültürlülük giderek önem kazanan bir kavramdır. Sektörde, sahada karşılaşılabilecek durumlar en azından kavramsal olarak bilinmeli.



- MİE9: Öğretmen sadece okulda öğretmen değildir. Okul dışında da kurumu temsil eder. Ülkemizin değerlerini ve kültürünü tanımalı.
- NİE2: Takım çalışmasına yatkın olmalı.

Araştırmaya katılan yöneticiler bu bölümde “öğretmenlik” mesleğinin ve tanımının ne olduğunun belirlenmesi, benimsenmesi ve uygunca tanıtılması gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Öğretmenlerin branşsal bilgi düzeylerinin ve de farkındalık seviyelerinin daha yüksek değerlerde olması ayrıca yöneticiler tarafından istenen önemli özellikler arasında yer almaktadır.

### 3.2.2. Mesleki Uygulama ve Beceriler

- NİK3: Temel bilgisayar bilgisi, bilgisayar destekli eğitim, öğretim materyali hazırlamada bilgisayar bilgisi konusunda bazen istenilen düzeyde olmayabilmektedirler.
- NİE2: Okulumuzda akıllı tahta kullanılıyor, başka teknolojik eğitim materyalleri var, bir iki günlük eğitimlerle bunların temel kullanım becerisi kazanılabilir. Üniversite öğretim elemanları da bunların kullanımını bilmeyebilir. Sektörden okullarımızdaki yönetici ve öğretmenlerden, hatta teknik destek personellerimizden üniversiteler yardım alabilir.
- NİK1: Okulumuzda Uluslararası Bakalorya eğitim sistemini uyguluyoruz. Farklı eğitim yaklaşımlarını ve diğer sistemlerini öğretmenler hizmet öncesinde tanııyor.
- OİE10: Okul öncesi sınıflarımızda “Reggio Emilia” yaklaşımının okulumuza uyarlanmış bir modelini uyguluyoruz. Alternatif okul modelleri ile ilgili bilgisi olmayan öğretmen adaylarıyla karşılaşılıyor.
- NİK4: Öğretmenler bazı derslerin bilgisine sahip olmakta ancak öğretim yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmamaktadırlar.
- NİK3: Sınıf Öğretmenlerinin okutacağı zorunlu ve seçmeli dersler ve rehberlik uygulamaları ile ilgili yeterli eğitim verilmediği ya da bu derslerle ilgili içeriklerini tanıtıcı eğitimlerin olduğu ancak öğretimi ile ilgili yöntem bilgisi ve uygulama yetersizliği gözlemlenmektedir.
- MİE9: Okul öncesinden lise sona kadar özel okullarda Yabancı Dil, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Drama, Bilişim Teknolojileri ile ilgili vb. ders ve etkinlik derslerimiz olmaktadır. Başvuran öğretmenlerimizle yaptığımız görüşmelerde bazı yaş dönemlerinde bu derslerin öğretimi ile ilgili hiç ders almadıklarını söylüyorlar.
- NİK3: Öğretmenimiz hizmet öncesinde müzikle ilgili bazı teorik bilgileri almış ama sınıf düzeylerine uygun hiçbir şarkı öğrenmemiş. Derste kendinden bir şey katamıyor. Ayrıca öze okullarda sınıf gecesi, okuma bayramı, yılsonu gösterisi, belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamalar oluyor.
- OİE10: Öğretmenler bazı temel mevzuat bilgileri, ölçme ve değerlendirme formları, zümre çalışmaları vb. konularda göreve başladığı okulda tecrübeli branş öğretmeni yoksa problemler yaşayabilmektedir.
- NİE2: Öğrencilerin yaş grupları, gelişim özellikleri konusunda ve branşının öğretim yöntemleri konusunda daha fazla bilgilendirmeye ihtiyaç vardır.
- YİE11: Bir velimiz şehir merkezlerinde görev almak amacıyla bazı öğretmenlerin rahatı için özel eğitim sınıflarını tercih ettiğini, çocuğunu yıllardır özel eğitime gönderdiğini rahat öğretmenlerden dolayı çocuğun hiçbir ilerleme göstermediğini, bu yüzden özel okulu tercih ettiğini söyledi. Kaynaştırma öğrencisi olarak aldık. Özellikle Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler çocukların seviyesine inmiyor, sürekli bilgi yüklemeyi tercih ediyorlar. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu arkadaşımız hayatında “kaynaştırma” tabiri duymamış. Bir çaba da göstermedi.
- NİK3: Serbest zaman etkinlikleri programında belirtilen becerilere öğretmenler sahip değiller.
- NİE2: Sosyal faaliyetler, kulüp faaliyetleri konusunda daha fazla bilgilendirme ve becerili öğretmenlere ihtiyaç vardır.
- NLK5: Özel okul proje ve etkinlikleriyle öne çıkar. Ulusal ve uluslararası proje ve etkinliklerden haberdar olmalı
- NİE2: Öğretmenlerimize yabancı eğitimcilerden eğitimler aldırıyoruz, okulumuzda yabancı öğretmenlerde çalıştırıyoruz. Öğretmenimiz seminerleri takip edebilmeli ve yabancı öğretmenlerle iletişim kurabilmeli. Ayrıca öğretmen nitelikleriyle öğrencinin gerisinde kalmamalı.
- MLE7: Yatılı okullarda gıda sağlığına uygunluk (hijyen), temizlik, sevk ve idare konularında bilgi sahibi olunması gerekiyor.

- NLE6i: Ayrıca ileride yönetici pozisyonuna gelecek idarecinin yönetim ve organizasyon, mali disiplin gibi konularda alt yapısı olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin alan bilgilerinin yüksek seviyede olmasının yanı sıra farklı eğitim metodoloji ve uygulamalarına da açık ve benimseyen bir bakış açısına sahip olmaları idareciler tarafından istenen ve beklenen bir özelliktir. Öğretmenlerin “çok yönlü” olması çoğu yönetici tarafından “olmazsa olmaz” istekler çerçevesinde yer almaktadır.

### 3.2.3. Rehberlik

- OİE10: Günümüzde öğrenciler öğrenmeye karşı istekli değil, pek çoğunun ilgileri dağınık, ailesi ile iletişimi zayıf, aileden gerekli eğitimi almamış, basın yayın yoluyla bilinçaltılarında farklı oluşumlar sonucu genel görgü kurallarını içselleştirememiş öğrenciler var, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde sıkıntıya sebep oluyor. Öğrencilere rehberlik götürmede uygun yöntem ve teknikleri kullanmada eksiklikler mevcuttur.
- NİK3:Üstün zekâlı, kaynaştırma eğitimi alan, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan, başarılı, öğrenme güçlüğü çeken, özel yetenekleri ve farklı özellikleri olan öğrencilere bireysel eğitim verme, uygun yaklaşım oluşturmada problemler yaşanabiliyor.
- MLK8: Öğretmenlerde rol model oluşturacak davranış biçimleri geliştirilmesine ihtiyaç var.
- YİE11: Bazı olumsuzluklar ailelerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin çocuk ve ergen gelişimi, özellikleri, çocuk ve ergenlerle iletişim konusunda aileleri de bilinçlendirmesine ihtiyaç var.
- NLK5: Bazı davranış bozukluklarının tanınması ve çözümü noktasında bilgiye ihtiyaç var.

Yöneticiler, öğretmenlerin problem çözümünün ilk basamağı olan problemi saptama ve tanılamada aile ve çevre faktörünün bilincinde olmasını vurgulamaktadır. Dersle ilgili alakasını kaybeden ya da hiperaktif olarak derse katılan öğrencilerin yönetimi ve sınıfla kaynaştırılmasında öğretmenlere düşen görevin yüksek ve yoğun olduğu yöneticiler tarafından vurgulanmıştır.

## 4. Sonuçlar ve Öneriler

### 4.1. Sonuçlar

Bu araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerden rol model olmaları beklenmektedir. Mesleğini sevme, mesleğin gereklerini yerine getirmede isteklilik konusunda sorunlar vardır. Lisans döneminde bu bilincin kazandırılması gerekmektedir. Hitap edilen kitleye sadece bilgi verilmesi yeterli görülmemektedir. Hizmet öncesi farklı yerleşim yerlerinin özelliklerinin tanınmasına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde öğretim yöntemlerini daha iyi tanımaları ve daha fazla uygulama yapmaları gerekir. Okullarda ortaya çıkan gelişmelerin üniversite öğretim elemanlarınca da takip edilmesi ve programların buna göre güncellenmesi sektör temsilcilerince beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında her yaş düzeyinin gelişimi ve eğitimi konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı eğitim yaklaşımlarının tanınmasına ihtiyaç vardır. Rehberlik hizmetleri ve ders dışı etkinlikler tüm kurumlarca önemsenmekte ve öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyi yeterli görülmemektedir.

Resmi okullar kadar özel okulların da beklentileri ve ihtiyaçlarına göre öğretmen yetiştiren kurumların programında düzenlemeler yapılmalıdır. Ders veren öğretim elemanı okulların zorunlu ve seçmeli derslerinin öğretim programlarını (müfredat) tanımalıdır. Milli Eğitim sistemindeki gelişmeleri takip etmelidir. Öğretim elemanları genel kültür düzeyinde de olsa resmi ve özel kurum yetkilileri ile temas kurup sektördeki uygulamaları tanımalıdır. Akçamete üniversite öğretim elemanlarının kendini geliştirme boyutu üstünde durarak, üniversitelerde “sürekli eğitim”, “yaşam boyu öğrenme” merkezlerinin kurulmasını, bu merkezlerin öğretim elemanlarının öğretici yeterliliklerinin geliştirilmesine, yeni eğitim ve iletişim teknolojilerinin kazandırılmasında, alanla ilgili gelişmelerin incelenmesinde, öğretim elemanlarının gelişimine katkı sağlamasını önermektedir (2007). Eyüpoğlu bir üniversiteden örnek vererek; bu üniversitenin yoğun yabancı dil ve teknoloji eğitimi verdiğini, birinci sınıftan itibaren zorunlu okul uygulamaları yaptırdığını, öğretim üyelerinin yoğun rehberlik ve

geribildirim uygulamaları olduğunu belirtmişlerdir. Mesleğe başladıktan sonra A.B.D. ve Kanada'da olduğu gibi öğretmenlerin beş yıl içinde belli bir saat hizmet içi eğitime tabii tutulması gerektiğini, bu şartları nitelik ve nicelik yönünden yerine getiremeyen öğretmenlerin mesleğe ara vererek eğitimlerini tamamlamasını önermektedir (Eyüpoğlu, 2007). Yaşar çalışmasında öğretmen ve araştırma görevlilerinden oluşan lisansüstü öğrencilerinden oluşan katılımcılar öğretmenlerin akademik sorunlarına ilişkin görüşlerini sormuş ve aşağıdaki görüşleri dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde istenilen biçimde yetişmemiş olması, eğitim öğretim hizmetlerini yürütürken kendilerine akademik rehberlik hizmetlerinin yeterince verilmemesi, mesleki gelişim olanaklarının sınırlı olması, hizmet içi eğitim gereksinimlerinin yeterli olarak karşılanamaması, kendi alanlarında uzman olmayan denetçiler tarafından denetlenmesi, eğitim kurumlarında, öğrencilerin ergenlik dönemi gelişim özellikleri ile ilgili konularda çeşitli sorunlarla karşılaşmasıdır (Yaşar, 2007). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili bulgular da bu doğrultudadır.

#### 4.2. Öneriler

Öğretmenin alanının öğretim programını ve okutacağı derslerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun öğretim yöntemlerini bilmesi önemlidir. Birden fazla dersi okutacaksa (örneğin sınıf öğretmeni) ilgili derse yönelik en az bir dönem bilgi ve beceri kazandırma, bir dönem de ilgili derslerin öğretim yöntemleri ve uygulamaları olmalıdır. Alana ait konu teorik olarak anlatılıyorsa bir sonraki hafta öğrenci ders planı hazırlamalı ve sınıfta kısa sunum yapmalıdır ve öğretim elemanı ile sınıf arkadaşlarınca değerlendirilmelidir. Özel okullarda sistemin elverdiği ölçüde Uluslararası Bakalorya, Montessori, Reggio Emilia vb. alternatif okul yaklaşımları da uygulanmaktadır. Farklı eğitim yaklaşımları, alternatif okul modelleri tanıtılmalıdır. Bu tarz okullarda görev yapan idareci ve öğretmenler derslere davet edilmelidir. Bilgisayar dersleri temel bilgisayar bilgisi kazandırırken, bilgisayar destekli eğitim dersi konularak o ders için materyal hazırlamada kullanılacak bilgisayar programları tanıtılmalı, varsa okullarda kullanılabilecek yazılımlardan da haberdar edilmelidir. Bütün eğitimlerin eğitim fakültesi çatısı altında yaptırılması şart değildir. Kültürel, sosyal, sportif beceriler, yabancı dil edinimi halk eğitim merkezleri ve belediyelerin yaygın eğitim programları ile işbirliğiyle hizmet öncesi kazandırılmalıdır. Örneğin Bursa' da BUSMEK; OSMEK vb. pek çok yaygın eğitim kurumunda çok çeşitli kurslar mevcuttur. Bu kurslar ücretsiz olarak sunulmaktadır. Ünal ve Hakaryan'ın (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok yabancı dil öğrenme, bilgisayar ve benzeri yeni teknolojileri kullanmayı ve bilgiye erişme becerilerini edinmeyi istedikleri belirlenmiştir. Günümüz okullarında öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı okula ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmişlerdir. Alan bilgisi çok önemli olmakla birlikte çeşitli yazılı, sesli, görüntülü, etkileşimli yardımcı ders kaynakları öğretmenin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Etkili sınıf yönetimi, istenmeyen davranışları önlemek, çözüm bulmak dersin öğretiminden daha önemli bir konu haline gelmiştir. Sınıfta istenmeyen davranışlar, öğretmen ve diğer öğrencileri sıkıntıya sokmaktadır (Tertemiz, 2006). Ayrıca, bu davranışlar pek çok sıkıntılara da neden olmaktadır. (Yüksel, 2005). Öğretmen-öğrenci iletişimde karşılaşılabilecek sorunlar teorik bilgilerin yanında örnek olay yöntemi ile lisans döneminde öğrenciye etkili iletişim becerileri kazandırılmalı, onun meslek hayatında az sıkıntı yaşaması sağlanmalıdır. Öğretmenin karşısında tek tip öğrenci modeli yoktur. Üstün zekâlıların eğitimi, kaynaştırma eğitimi, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, öğrenme zorluğu, davranış bozukluğu, özel eğitim ve yetenek geliştirme vb. konular öğretim programında yer almalıdır. Çocuk, ergen, yetişkin gelişim dönemleri ve özellikleri çok iyi tanıtılmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere akademik bilgi ile beraber sağlıklı ve dengeli kişiler olarak yetişmelerine yardımcı olacak bilgiler de vermeleridir. Bu nedenle okulda görev yapan tüm öğretmenler öğrencilerin gelişimine destek olmalıdır (Öcal, 2004). Sınıf rehber öğretmenliği çalışmaları örnek olay yöntemiyle öğretmen adayına tanıtılmalıdır. Sınıf düzeylerine göre rehberlik çerçeve planında yer alan kazanımlar ve etkinlikler tanıtılmalıdır. Ailelere yönelik çalışmalar da tanıtılmalıdır.

Öğretmenlik bilinci ve sevgisi kazandırılmalıdır. Öğretmen adayının kendine, öğrencilerine, kurumuna ve topluma olan görevleri tanıtılmalıdır. Duyuşsal kazanımların bilimsel olup olmadığı tartışılabilir ancak mesleki olarak kazanımların elde edilmesi gereklidir. Türkiye'nin farklı bölgeleri, yerel kültürler, şehirlerin sosyolojik özellikleri öğrencilere tanıtılmalıdır. Öğretmenlik uygulaması iki farklı okulda yaptırılmalıdır. Bu okullardan biri merkezde, gözde bir okul olurken diğeri şehirlerin biraz daha kenar semtinde olmalıdır. Özel okullar yalnızca şehrin gelişmiş bölgelerinde yer almıyor. İç ve dış göç yoluyla oluşmuş mahallelerde de özel okullar açılmaya başladı. Çok kültürlü ortamlar giderek artmaktadır. Mezunlar yurtçinde ve yurtdışında uyum sorunu yaşamayacak şekilde eğitim almalıdır. Hizmet

öncesinde öğretmen adayının işbirliğini öğrenmesi ve diğer olumlu katkılarından dolayı eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi uygulanmaya devam edilmelidir.

Bazı okullarda öğretmenlere çok düşük ücretler ödenmektedir. Çalışma saatleri çok uzundur. Özel okullarda çeşitli hizmet içi eğitimler verilse de, lisansüstü eğitimlere çok az özel okul izin vermektedir. Lisansüstü giriş sınavlarında ALES, yabancı dil, diploma notu vb. ölçütlerin puanları yüksek olsa bile öğretmenlere mülakatlarda düşük puan verilmekte, üniversite personeline yüksek puanlar verilmektedir. Lisansüstü derslerinde dersi veren öğretim elemanı ve dersi takip eden öğrenci sektörü tanımamakta ve dersler teorik çerçevede geçmektedir. Oysa özel okul öğretmenleri lisansüstü derslere de önemli katkılar sağlayacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığınca “Öğretmen Yeterlikleri” çalışması yapılmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. 6 yeterlik alanı Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi şeklindedir. (<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>) Ayrıca derslere göre de öğretmen yeterlikleri hazırlanmıştır. Özel okul yöneticilerinin olduğu gibi toplumun değişik kesimlerinin öğretmenlerden beklentileri vardır. Bir öğretmen geçmiş yıllarda öğrendiği bilgi ve becerileri gelecekte kullanacağı düşünülen öğrencilerle paylaşmaktadır. Bu durumda kaynak ve alıcı arasında on yıllara varan farklar ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar hem bugünün hem de geleceğin ihtiyaçlarını göz önüne alarak planlama yapmalıdır.

## Kaynaklar

- Akçamete, G. (2007). Eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi, okul öncesi eğitimi ve öğretmen eğitimi sempozyumu. Antalya: Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği.
- Akhan, A., (2009). Velilerin özel ilköğretim okullarından beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri (İstanbul Avrupa Yakası örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy E. & Gözütok D. (2014). Amerika birleşik devletleri, finlandiya, singapur ve türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslı, Y. (2005). İlköğretim I. kademe 1., 2. ve 3. Sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, (149).
- Demirci, K., Taşkın, E. & Yuca, U. (2006). Öğrenen örgüt/pazarlama yönelimli öğrenen okul boyutlarının analizi: kütahya ili özel eğitim kurumları uygulaması. *Akademik Bakış*, (9).
- Erakkuş, Ö. (2002). Rehberliğe dayalı sistemde eğitim verimini arttırmak, 2000’li yıllarda lise eğitimine çağdaş yaklaşımlar sempozyumu. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Erakkuş, Ö. (2004). Eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin, kişisel gelişim düzeylerindeki artışın öğrenci verimliliğine artışın öğrenci verimliliğine etkisi ve bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Kütahya.
- Eyüpoğlu, R. (2007). Açılış konuşmaları, okul öncesi eğitimi ve öğretmen eğitimi sempozyumu. Antalya: Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği.
- Gülcemal, E. (2012). İlköğretim okullarında hizmet kalitesinin veli görüşlerine göre ölçülmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eskişehir.
- <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>
- Işık, A., Çiltas, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İşlek D. & Baskan G. (2014). The reconstructions at pre-service teacher training systems in turkey (1998-2012), 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013 Procedia - Social and Behavioral Sciences 116, 4660 – 4664
- Kazu İ. & Eroğlu M. (2013). Öğretmen eğitiminde niteliğin artırılmasına yönelik nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 489-505
- Kösterelioğlu İ., Demir F., Özgürler S., Ayra M., Karaman, H. & Cansız Y. (2014) Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinin özel alan yeterliklerini kazandırmasına yönelik görüşler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 668-674.
- Nohutçu, A. (1999). Velilerin Özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu- eğitim- yeni kimlikler ıı, bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (32), 346-347.
- Öcal, M. (2004). *Eğitimde rehberlik*. Bursa: Düşünce Kitabevi.
- Parlar, H. (2006). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi İstanbul.
- Tertemiz, N. (2006). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzun S., Paliç G. & Akdeniz A. (2013) Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 128-145.
- Ünal, S. & Hakaryan, B. (2002), Bilgi toplumu sürecinde öğretmenlerin edinmek istedikleri yeterlilikler meslek liselerinde yapılan bir araştırma. 2000'li Yıllarda Lise Eğitime Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyum Bildirileri, İstanbul.
- Yaşar, Ş. (2007). Okul öncesinden orta öğretime öğretmen sorunları: ekonomik, akademik ve sosyal sorunlar paneli, Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Antalya: Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2001). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr



## Seven Contemporary Ideological Perspectives on Teacher Education in Britain Today

Dave Hill<sup>1</sup>

Translation: Turgay ÖNTAŞ<sup>2</sup>, Müge BAKİOĞLU<sup>3</sup>

Received: 01 Kasım 2016, Accepted: 08 Kasım 2016

### ABSTRACT

This paper examines and critiques seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain, it examines the Radical Right, the 'Soft Centre', the 'Hard Centre', and the 'Left in the Centre'. In doing so it refers to three interrelated levels of discourse: the popular Press, the academic Press and the work of ideologues, and the Party political. The paper critiques not only the Radical Right but also Centrist positions such as the erstwhile Left, the 'Left in the Centre', criticising their virtual evacuation of the cultural and ideological field of teacher education. Three types of Radical Left discourse, all of which express strong commitment to social justice and to teacher education and schooling developing a moral-ethical level of reflection, are then isolated: 1. the critical utopian transformative intellectual possibilitarian project of Henry Giroux and associates such as Peter McLaren and Stanley Aronowitz; 2. the pluralistic autonomistic critical project of the 'Madison School' such as Kenneth Zeichner and Tom Popkewitz; 3. the deterministic reproductionist model represented, in the some respects, by John Smyth. The Giroux model calls for political action within as well as outside the classroom, the Zeichner model eschews political action within the classroom but calls for it outside, the reproductionist model is deterministically pessimistic about the possibility of school based or intellectual based political change. The paper ends by arguing for an assertion and reassertion of a distinctively Radical Left discourse and programme, and action on teacher education in Britain and calls for the development of teachers as 'transformative intellectuals'.

<sup>1</sup> Makale Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. Australian Journal of Teacher Education, 16 (2)'da yayımlanmıştır.

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr. Turgay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, turgayontas@gmail.com 0533 395 17 46

<sup>3</sup> Uzm. Müge BAKİOĞLU, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi, mugebakioglu@gmail.com

# Birleşik Krallık'ın Öğretmen Eğitimine Yönelik Yedi Çağdaş İdeolojik Perspektifi

Dave Hill<sup>4</sup>

Çeviri: Turgay ÖNTAŞ<sup>5</sup>, Müge BAKIOĞLU<sup>6</sup>

**Başvuru Tarihi:** 01 Kasım 2016, **Kabul Tarihi:** 08 Kasım 2016

## ÖZET

Bu çalışma Birleşik Krallık'taki öğretmen eğitimine yönelik yedi çağdaş ideolojik perspektifi incelemekte ve eleştirel olarak değerlendirmekte; Radikal Sağ, 'Soft Merkez, 'Katı Merkez ve 'Merkezde Sol (Left in the Centre)' incelenmektedir. İncelerken birbiriyle bağlantılı üç söylem düzeyine atıf yapılmaktadır; bunlar popüler basın, akademik basınla birlikte ideologların çalışmaları ve son olarak parti politikasıdır. Bu çalışma öğretmen eğitimi alanının kültürel ve ideolojik olan sanal etki gücünü yitirmiş olmasını eleştirerek sadece Radikal Sağ değil, aynı zamanda eski Sol, Sol ve 'Merkezde Sol' gibi merkezi konumları da eleştirel olarak değerlendirmektedir. Sosyal adalete ve ahlak-etik seviyesinde yansımalar oluşturan öğretmen eğitimi ile öğretime güçlü bir bağlılık gösteren Radikal Sol söylemin üç tipi, bu dönemde izole edilmiştir; 1. Hemy Giroux ile Peter McLaren ve Stanley Aronowitz ve arkadaşlarının eleştirel ütopyacı dönüştürücü entelektüel olanakçı düşüncüsü; 2. Kenneth Zeichner ve Tom Popkewitz gibi isimlerle 'Madison Ekolünün' çoğulcu otonomist eleştirel düşüncüsü; 3. Belirli açılardan, John Smyth tarafından sunulan deterministik yeniden üretimi model. Giroux'nun modeli sınıfın hem içinde hem dışında siyasal eylem çağırısında bulunurken, Zeichner modeli sınıf içi için kaçındığı siyasal eylem çağırısını sınıf dışı için yapar; yeniden üretimi model ise deterministik bir biçimde okul temelli veya entelektüel temelli siyasal değişim olasılığı hakkında karamsardır. Bu çalışma, çarpıcı derecede Radikal Sol söylem ve program ile İngiltere'deki öğretmen eğitimine ilişkin eylemlerin sav ve doğrulamalarının lehine sonlanmakta ve öğretmenlerin 'dönüştürücü entelektüeller' olarak yetiştirilmesine yönelik çağrıda bulunmaktadır.

<sup>4</sup> Makale Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. *Australian Journal of Teacher Education*, 16 (2)'da yayımlanmıştır.

<sup>5</sup> Yrd.Doç.Dr. Turgay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, turgayontas@gmail.com 0533 395 17 46

<sup>6</sup> Uzm.Müge BAKIOĞLU, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

## 1. Giriş

İngiltere ve Galler'deki öğretmen eğitimi dikkatleri üzerine çekmiştir. Birbiriyle bağlantılı üç söylem düzeyinin –orta kültür düzeyindeki ve itibar sahibi radikal sağcı medyanın (özellikle Daily Mail ve Mail on Sunday); radikal sağ ideologlar, düşünce kuruluşları ve akademisyenlerin; ve de şimdiki (1991/92) Muhafazakar Eğitim Bakanlığı ekibinin- şiddetli, sürekli ve açıkça ideolojik olan saldırısı altındadır.

Bu çalışma boyunca, kinayeli birer söylem olarak yer verilen bu üç tip kaynağa atıfta bulunulmuş ve bu üç tip kaynaktan alıntı yapılmıştır (Maguire, 1991).

Farklı kitleleri hedef alan bu söylem düzeylerinin elbette farklı kelime dağarcıklarına sahip olması, farklı cümle yapıları ve cümle uzunlukları kullanması beklenebilir. Ancak, birbirine benzemeyen yönleri olmakla birlikte, genellikle bu farklılıkları kullanmazlar. Bu üç seviye de temelleri yıkar ve eğitimdeki 'trendleri' alaya alır. Hepsi popülist, zorba ve toplumsal panik terminolojisinin metaforlarını, Reagan-Bush ve Thatcher-Major'ın öğretimin, yükseköğretimin, öğretmen eğitiminin, yetişkin eğitiminin ve ileri eğitimin -eğitim sisteminin ideolojik devlet aygıtlarının- yeniden düzenlenmesi projesinin tipik 'içimizdeki düşman', 'günah keçisi' söylemlerini geç kapitalist ekonominin kullanımına sunar. 'Spycatcher', bir Ken Loach filmi olan 'Secret Agenda' ve 1991 Alan Blesdale televizyon dizisi 'GBH' gibi çeşitli kaynaklarda açığa çıkarılan Muhafazakâr hükümetin yanlış bilgi sistemleri, örneğin bir bütün olarak öğretmen eğitimi üzerinden veya 1991'in meşhur davası<sup>1</sup> Culloden İlkokulu'nu çevreleyen olayları alarak, gerçeklerle ve kurguyla, sağ kanat basınının uşaklık rolünü ve basın ile Muhafazakar liderliğin arasındaki interaktif ilişkiyi göstermektedir.

BBC TV'deki seriden sonra ilerlemeci, çocuk merkezli, ırkçılık ve cinsiyetçilik karşıtı eğitim modeli olarak herkes tarafından göklere çıkarılan (hatta bu dönemde sağ kanattan Daily Telegraph ve The Times tarafından da hoş karşılanan) Culloden İlkokulu'na 1991'de yapılan saldırılar, ani bir ideolojik hareket gibiydi.

Daily Mail ve Mail on Sunday gazetelerini teşvik eden ve onlar tarafından da teşvik edilen Eğitim ve Bilim Bakanı Kenneth Clarke, okuma öğretiminde 'ses temelli yöntemden<sup>2</sup>' taraf olup, sadece kitap yöntemlerine değil, aynı zamanda 'bak ve söyle' yöntemi gibi yaklaşımları savunan öğretmen yetiştirme kurumlarına da şiddetle karşı çıkarak 'fevri yaklaşımlara' ateş püskürmüştü.

*"Eğitim sistemimiz bir kargaşanın içinde. Hükümetin önümüzdeki seçim vaatlerinin başında artık kesinlikle öğretmen yetiştirme yüksekokullarının- öğretmen eğitiminin- yeniden düzenlenmesinin geldiği, hiçbir konuda olmadığı kadar açıktır. Öğrenci merkezli öğrenmenin 'saçma' olduğuna hükmeden Eğitim Bakanı Kenneth Clarke yalnız değildir. Afro-Karayip feminist olarak lanse edilmesi üzerine bir röportaj teklif edilmiş olsa da, Cambridge klasikçilerinden Anasi Garfield'in Nene College, Northamptonshire'daki öğretmen eğitimi merkezinin kapatıldığı 'Sharon Shriell' olayından sonra Clarke, öğretmen eğitimi kurslarını meşrulaştıran yarı resmi kurumların bazı 'trendlerini' yağmalamıştır. Dahası; ilki onaylanan programların niteliği, ikincisi ise okuma öğretimi için öğretmenlerin nasıl eğitildiği olmak üzere iki soruşturma başlatmıştır. Onaylanmış olan bazı programlar yüzünden çılgına döndüğü ise herkesçe bilinen bir sırdır. Bakanlar öğretmen yetiştirme yüksekokullarının tekeline -ve gücünü- kırmak için sabırsızlanıyor ve bunu yapmak için de önümüzdeki seçimleri kullanacaklar. En çok tercih ettikleri silahları ise 'iş başında eğitim'. (Massey,1991c)"*

Okulların Ulusal Eğitim Programı gibi, okul içi çıraklıkla veya hepsini bir bütün olarak aktarma gibi yöntemlerle değiştirmek üzere, çocukların eğitimi ve geleceği ile oynayan öğretmen eğitimini teoriden arındıran mevcut radikal sağ önerileri, devasa birer ideolojik deneydir. İddialara göre 'standartlar' adına, gerçekte ise 'geleceği şekillendirmek' amacıyla, bu bir ideolojik üstünlük sağlama, ideolojik devlet aygıtları üzerinden ideolojik hegemonya kurma girişimidir.

Benim buradaki amacım öğretmen eğitim programları için bu iki okul temelli yolun (Sertifikalı Öğretmenlik ve Stajlı Öğretmenlik: Licensed Teacher ve Articled Teacher) ve yüksekokul temelli Eğitim

<sup>1</sup> 1991 yılında Culloden İlkokulu'nda okuma öğretiminde başarısız olduğu iddiası üzerine başlayan, eğitim otoriteleri, gazeteciler ve politikacılar üçgeninde kamuoyunun gündemine gelen, aynı zamanda bir ideoloji tartışmasına dönüşmüş davadır (ç.n).

<sup>2</sup> 1991 yılında Culloden İlköğretim Okulu çevresinde gelişen olaylar için bkz; Mail on Sunday ve Lightfoot tarafından yazılan Daily Mail (1991a,b), Gordon (1991) ve Massey (1991b,c). Culloden versiyonu için bkz. Culloden School (1991). HMI'nın Culloden School ile ilgili Raporuna (HMI 1991), Robin Richardson (1991)'da sert bir şekilde karşı çıkmıştır. Kenneth Clarke'ın yorumları ise Lodge, (1991a)'dadır.



Fakültesi lisansı (B.Ed: Bachelor of Education) ve Lisansüstü Eğitim Sertifikası (PGCE: Post-Graduate Certificate in Education) programlarının öncelikli olarak okul temelli olması yönünde güncel (1992) bir önerinin tanımını yapmak da eleştirisini sunmak da değildir. Bu eleştiri için bakınız: Hill (1989,1990,1991a,1992a) ve Bocoock (1991). 1991 Mayıs'ında 44 Yerel Eğitim Otoritesinde, 290'ı diplomalı mezun, 439 sertifikalı öğretmen istihdam ediliyordu.

Şu anda ise hâlihazırda bazı ulusal ve yerel biçimlendirici değerlendirme programları bulunmaktadır. Ancak, öğretmen eğitiminin hepsinin ya da çoğunun okul temelli olmasındaki bazı problemler şunlardır; (i) okulların aşırı dolması, (ii) stajlı öğretmen bursunun maliyeti ve mentörler ile stajlı öğretmen ve sertifikalandırılmış öğretmenlerin bire birlik oranı; (iii) stajlı öğretmenler arasında okulda daha az zaman ve daha çok sürdürülebilir zamana geçiş için hızla görünür hale gelen istekler; (iv) çoğu okul temelli programın bağlamsal uygunluğu konusundaki endişeler. Bazı güncel değerlendirmelerin doğruluğu, bu eleştirilerle kanıtlanmıştır (Bkz. Barrett ve ark. (1992); DENI (1991); NFER (1991); DES (1991a); (1992a ve 1992b).

Solun kendi içindeki kesimlerine bakıldığında, öğretmen eğitimi teori, eleştiri, mantık, yansıtma ve beceriden arındırma gibi önerilerin problemleri oldukça açıktır. Öte yandan Sağda, Bakanlar ve Daily Mail gibi bazı Basın gruplarının önyargılı olarak bu gibi planlardan taraf olduğu görülmektedir. 1991/92 kışında sunulan öğretmen eğitimi okuldaki derslere dayandırma teklifi, 'Yükseköğretim trendlerini bastırmak için öğretmen yetiştirme değişikliği' (Daily Mail, 4 Ocak) gibi sağ kanat medya manşetleri ile karşılandı. Diğerlerinin manşetleri ise 'Bu öğretmene öğretmenin Doğru yolu mu? Standartlar düşerken Clarke geleneksel yöntemlere dönmeyi hedefliyor' (Sunday Express, 29 Aralık ) ve 'Bu yükseköğretilere gerçekten ihtiyacımız var mı?' (Sunday Express, 5 Ocak) şeklindeydi. Times'taki 'Sınıfların öğretmene dokunuşu: Öğretmenlerin iş başında eğitimi hoş karşılanmalı' köşe yazısıyla Sheila Lalor örneğindeki gibi, uzun zamandır radikal sağcı olan ideologlar bu hamlelerin üstüne atladı.

Radikal Sol konumundan benim bakış açım, öğretmenlerin sadece vasıflı, yetkin, sınıf teknisyeni olmaları inancına dayanmıyor; öğretmenler bundan çok daha fazlası olmalı. Öğretmenler eleştirel, yansıtıcı, dönüştürücü ve entelektüel olmalıdır aynı zamanda. Öğrencilerini sadece temel ve ileri düzeyde bilgi ve beceri edinmeleri için değil, öğrencilerinin 'neyin, hangi etkisinin, niye var olduğunu' sorgulamaları, eleştirmeleri, muhakeme etmeleri ve değerlendirmeleri, eşitlik ve sosyal adaletle ilgilenmeleri ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmaları için onları etkinleştirmeli ve cesaretlendirmelidir. Bunu da sadece okul için değil, sınıf ötesindeki hayat için sağlamalıdır. Eleştirel aktif vatandaşlık kavramı, Başbakan'ın 1991 ortalarındaki, katılımcı da olsa, en sessiz statüko vatandaşlığına kadar uzanmaktadır. Ancak kendisinin muhafazakar vatandaş anlayışı, eleştirilmek ve radikal bir biçimde demokratikleştirilmek zorundadır.

Bazı açılardan post-modern olan bu tip bir eleştirel, aktif, radikal vatandaşlık formülü 'modernist' olduğu gerekçesiyle ekonomi, kültür, estetik ve felsefede eleştirilebilir. Bu eleştiri modernisttir. Adalet ve eşitlik ile ahlakın meta anlatısına dayanır ve bu açık bir şekilde böyledir. Laclau ve Mouff'tan faydalanarak, 'direnişin post-modernizmi' içerisinde 'farklı seslerin' çokluğu, çeşitliliği, anti-etnomerkezciliği gibi bazı formüllerin siyasal ve analitik gücü bilinmekle birlikte, post-modernizm ve Marksizm arasında diyalog arayan bu çalışmanın bakış açısı, örneğin, Giroux ve Aronowitz ( 1991) ile Boyne ve Rattansi (1990)'nin bakış açısıyla birleşmektedir.

Bu belirli eleştirel, aktif, radikal vatandaşlık formülü, anti-kapitalist ideolojinin hiçbir varyasyonunun veya formülasyonunun hizmetine sunulmamıştır.

İster Reagen-Bush'un ve Thatcher-Major'ın Radikal Sağcı neo-liberal sosyal otoriter kapitalizmi olsun ister Mitterand Fransa'sının liberal ve sosyal demokratik kapitalizmi ya da Kohl'un Batı Almanya'sı veya İskandinav modelleri olsun; ister 'deforme işçi devleti' ister 'devlet kapitalizmi' veya Komünist dünyanın 'parti-sınıf' devleti olsun; doğu Avrupa'daki olaylar ve Bulgar öğretmen eğitimcisi Iva Nestorova ile yapılan tartışmalar, demokratik radikal sosyalist/neo-Marksist eleştirinin ve programın geçerli versiyonlarının uygulanabilirliğini eve, tüm devlet ve politik-ekonomi biçimlerine getirmiştir.

Demokratik sosyalist gelişimin 'kayıp modeli', (Nikaraguay'da olduğu gibi) en azından şimdilik askeri boğmuştur veya ikinci olarak (Mitterand'ın 1979-81 Solun Ortak Programı'nda-Program Commun de la Gauche-, Portekiz'in 1974-76 Silahlı Kuvvetler Hareketi'nin-Movimento das Forças Armada- devrimci demokrasisinde veya 1979-81'deki parti içi devrimle İngiliz İşçi Parti'sinin az daha ele geçirilmesinde olduğu gibi) uluslararası finans sermayesi tarafından boğulmuştur. Devrimci demokratik yeniden

dağıtımçı egaliteryan sosyalizme karşı üçüncü silah ise, elbette ki yönetici kapitalist sınıfının ulusal gücü, (tartışmalı olan) bu sınıfın ideolojik ve yanı sıra baskıcı devlet aygıtları üzerindeki kontrolü ile (yine tartışmalı olan) ideolojisinin hegemonyasıdır.

İşte bu kayıp modelin, Radikal Sağın içkin ve temel ahlakdışı (immorality) ve ahlaksız (amorality) mevcut modellerinin aksine, bahsi geçen üçlü kümelenmede ve eğitim, öğretim, öğretmen eğitimi, yerel yönetim gibi yarı özerk devlet yapılanmalarında, geliştirilmesi, eleştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir.

### 1.1. İngiltere ve Galler'de Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Örüntüleri: Yükseköğretim Temelli ve Okul Temelli

İngiltere ve Galler'de çağdaş hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en iyi tasvirini ve analizini yapan, 24.153 öğrenci ve 317 hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı bulunan 88 Yükseköğretim Kurumunu araştıran Barrett, E. ve arkadaşlarıdır (1992).

1992 Ocak'ta Muhafazakâr Hükümet tarafından açıklanan temel değişiklik, 1993 Eylül'ü itibari ile tüm ortaöğretim yaş dönemini kapsayan bir yıllık PGCE programının %80 okul temelli ve %20 yükseköğretim temelli olmasıdır (DES 1992b). Bu değişiklikle dört yıldan üç yıla düşürülüp üçüncü yılı okulda geçirilmek üzere Eğitim Fakültesi lisans derecesiyle birlikte ilköğretim yaş dönemini kapsayan PGCE programının daha fazla okul temelli olması planlanmaktadır (Clark, K. 1992).

İngiltere ve Galler'de neredeyse tüm temel öğretmen eğitimi, şimdilik, yükseköğretim temellidir. Bu eğitim dört yıllık tam zamanlı Eğitim Fakültesi lisansı (BA.Ed: Edebiyat Fakültesi: Eğitim olarak da geçmektedir) veya bir yıllık tam zamanlı Lisansüstü Eğitim Sertifikası (PGCE) formunu alabilmektedir. 1990-91 yılında geleneksel Eğitim Fakültesi bünyesinde 11.800, PGCE'de ise 12.000 öğrenci bulunmaktaydı (TES,1990). Son yıllarda ise (Matematik, Fen, Tasarım ve Teknoloji gibi) ciddi öğretmen açığının olduğu alanlar için bazı Eğitim Fakültesi dereceleri ile iki yıllık PGCE programları açıldı.

Muhafazakâr Hükümet tarafından 1990 Eylül ayı itibariyle uygulanmakta olan yükseköğretim temelli öğretmen eğitime iki 'alternatif yol' ise, Sertifikalı ve Stajlı Öğretmenlik Programları oldu. Stajlı Öğretmenlik Programları 1990-91 yılında 403 öğrenci çekerken, bu sayı Sertifikalı Öğretmenlik Programı için, çeyreği lisans mezunu olmamak üzere 439'du (Barrett, E. et al., 1992). Dolayısıyla 1990-91 yıllarında öğretmen eğitiminin yaklaşık %96'sı yükseköğretim temelli programlarla, %4'ü ise okul temelli programlarla yürütüldü.

### 1.2. Sertifikalı Öğretmenlik ve Stajlı Öğretmenlik

Sertifikalı öğretmenlik programında yükseköğretim temelli öğretmen eğitiminden kaçınılırken, daha önce herhangi bir öğretmen eğitiminden geçmemiş, eğitilmiş olmayan 24 yaşındaki kişilerin devlet okullarında eğitim vermesi sağlanmıştır. Tek resmi yeterlik yaş yeterliği, Genel Ortaöğretim Sertifikasındaki Matematik ve İngilizce'den C almış olmak ve iki yıllık tam zamanlı post-A level yükseköğretim denkliğinin sağlanmasıdır. Bir derece alınmış olması ise gerekli değildir.

Aslında 4 yıllık lisans eğitiminin ikinci yılının sonunda başarısız olan bir kişinin, okul yönetimi ve/veya (fiili olarak) Yerel Eğitim Otoritelerinin kabulüyle sertifikalı öğretmen olması mümkündür.

Bu sertifikaya sahip olan öğretmenler okul kadrosuna atanır. Stajlı öğretmenlerden farklı olarak kadro fazlası değildirler ve kendi sınıfları bulunmaktadır. Örneğin yabancı diller alanında olduğu gibi eğitimden geçmemiş öğretmenlerin bazıları (Sertifikalı Öğretmenlik Programı amaçlı olarak sadece yükseköğretim mezunu mesleği olana kadar) hâlihazırda öğretime başlamış bulunmaktadır.

Sertifikalı Öğretmenlik Programının soyağacının (yeni Şehir Teknoloji Üniversitelerinin Magnet Okulları baz aldığı gibi) bir Birleşik Devletler modeline dayandığı not edilmeye değerdir.

ABD'de sertifikalandırma, New Jersey'nin Geçici Öğretmen Programını (PTP: Provisional Teacher Programme) baz almaktadır. Bir yükseköğretimde eğitim programını tamamlamamış New Jersey öğrencileri bir yıllık gözetimli öğretimi ve bölge merkezinde 200 saatlik yönlendirme eğitimini başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra, öğretmen olarak sertifikalandırılmaktadır. 200 saatlik New Jersey yönlendirme eğitimindeki eğitim teorisi, genel bir teoridir. Öğretim yapılan çocukların yaş aralığıyla doğrudan bağlantılı değildir. Bu yönlendirme eğitimi yaş gruplarına göre ortaöğretim ve ilköğretim bölümleri olarak ayrılan (ve sıklıkla İlk yaş/bebeklik ve İlkokul sonrası/Ortaokul yaş aralıklarının derslerine göre

alt bölümlere ayrılan) Birleşik Krallık öğretmen eğitiminden farklıdır. Majestelerinin Müfettişleri (HMI), New Jersey Program (HMI 1989) raporlarında stajyer öğretmen değerlendirmesiyle ilgili olarak öğretmen eğitimi bölümleri ile okullar arasındaki bağlantısızlığa dikkat çekmiştir. Öğretmen eğitimcileri teoriyi öğretirken, öğretmenler uygulamada gözetimde bulunmaktadır. Birleşik Krallık basını HMI raporunu baş sayfa taşıdığı anda, 1000 PTP öğretmenin devasa bir ücret zammıyla cezpt edildiğine yer vermeyi ise unutmamıştı! Majestelerinin Eğitim Müfettişlerinin sözleriyle 'maaş artışları, önemli ancak süreci takip eden bir gelişme' idi. New Jersey 1985'te -bazı öğrenciler için 4-6 yıl devlet okullarında öğretmenlik yapmış olanlara karşılıksız hibeyle dönüştürülebilir ve gelecekte %20'lik artışla 7,500\$'lık ek kredi paketinin verilmesi ihtimaliyle- asgari başlangıç maaşını %23'lük bir artış ile 15.000\$'dan 18.500\$'a yükseltmişti.

Sadece bu da değil, HMI tarafından 22 kişilik ortalama sınıf mevcudu 10 olarak kaydedilmişti! Akılda tutulması gereken bir diğer nokta ise, Amerikan okul programlarının Birleşik Krallık'ından çok daha 'öğretmen-geçirmez' oluşudur- ders veren Birleşik Devletler öğretmenleri çok daha fazla 'kullanıma hazır'dır- önceden tasarlanmış ve belirlenmişlerdir (Hill, D., 1990).

Akabinde vazgeçilse de, Birleşik Krallık'taki üniversite temelli öğretmen eğitiminin ikinci yolu, iki yıllık yoğun bir iş başında eğitim sürecine girilmesidir. 1991'de öğretmenler (Londra'da daha fazla olmak üzere) ilk yıl için 5,500£, ikinci yıl için ise 6.500£ almıştır. 21 yaş ve üzeri lisans mezunları için olan iki yıllık Stajlı Öğretmenlik Programı ise, temelde bir çıraklık programıdır. Derecelendirmede de 'Stajlı Öğretmenlik Programı' olarak güncellenmiştir. Bu program 1990-91'de, her birinde 50 Stajlı öğretmen olmak üzere 16 pilot programı kapsamaktadır.

Eğitim Fakültesi lisansı, PGCE, Stajlı Öğretmenlik Programı ve Sertifikalı Öğretmenlik Programı olmak üzere öğretmenliğe giden dört yolun ilk üçü, onaylanmış akademik edinimlere yönelir ve öğretmen eğitimi için hükümetin atadığı teftiş organı olan CATE (Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Konseyi) şartlarına tabiyken; sonuncusu Nitelikli Öğretmen Statüsü (Qualified Teacher Status: QTS) kazanılmasında tamamen farklı bir yaklaşım uygulamaktadır. Yerel Eğitim Otoriteleri ve yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği kurma nosyonuna dayanan Stajlı Öğretmenlik Programının aksine, Sertifikalı Öğretmenlik Programı Yerel Eğitim Otoritelerinin eğitim programına geleneksel öğretmen eğitimi kurumlarının dahil olması şartını koşmamaktadır (Whitty, G., 1991a).

Şu anda İngiltere ve Galler'deki çocukların yaklaşık %7'lik bir katılım gösterdiği özel okullarda, öğretim yeterliğinin yasal olarak şart koşulmadığı akılda tutulmalıdır. Dolayısıyla çoğu özel okul öğretmeni de deneyimsizdir.

Son olarak, iki veya üç yıl içinde yüksekokul temelli öğretmen eğitiminin, önemli ölçüde, okul temelli hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yerini alması olasıdır.

### 1.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Üç Modeli

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin iki güncel modeli, genellikle birbirinin alternatifi olarak sunulmaktadır

1. Sınıf içi yeterlik /beceri modeli
2. Yansıtıcı pratisyen öğretmen modeli

Schön'un (1983, 1989) çalışmalarına dayanan mevcut Eğitim Fakültesi lisans ve PGCE programlarının çoğu, bu yansıtıcı pratisyen duruşunu benimsemektedir. Bkz. Barrett ve ark. (1992). Fakat mevcut modeller sadece bunlar değildir. Aynı zamanda yansıtıcı pratisyen modelden -pedagojisi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının içeriği ve hedefleriyle- bariz bir şekilde ayrılan üçüncü bir öğretmen modeli olan, 'radikal sol' model bulunmaktadır. Burada açıklanan söz konusu model;

3. Eleştirel yansıtıcı dönüştürücü pratisyen modeldir.

Bu model, örneğin Henry Giroux ve Peter McLaren (1989), Aronowitz ve Giroux (1986) gibi, özellikle Henry Giroux çalışmaları ile özdeşleşmiştir. Ayrıca bkz. Hill, D. (1989,1990,1991a).

Oxford Polytechnic ve West Sussex Institute of Higher Education'daki gibi bazı PGCE programlarının da 'eleştirel' olduğu yönünde iddialar ortaya atılmıştır. Whitty, Barton ve Pollard (1987), Booth, Furlong ve Wilkin (1990), ve Graves (Ed)(1990) gibi bazı güncel kitaplar, gelişmeleri ve İngiliz hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ideolojisini detaylandırmış ve tartışmıştır. Sertifikalı ve Stajlı Öğretmenlik

Programının ise Eğitim ve Bilim Departmanında (DES) düzenlemesi yapılmış ve/veya tanımlanmıştır (1989a, 1989b, 1989c, and 1989d).

Dört yıllık tam zamanlı Eğitim Fakültesi lisans programları gibi uzun dönemli programlar, yansıtıcı pratisyen modeli geliştirme eğiliminde ve iddiasında bulunurken, bir yıllık tam zamanlı PGCE programları gibi çoğu kısa zamanlı program, özellikle yeterlik-beceri modeli üzerine odaklanmaya karar vermiştir.

#### 1.4. Öğretmen Eğitimine Yönelik Yedi Perspektif

Öğretmen eğitimine yönelik ideolojik tartışmalar kapsamında, şimdiye kadar oldukça iyi bilinen, bazı temel ideolojik pozisyonlar bulunmaktadır: 'Radikal Sağ' ve 'Katı Merkez' sınıf içi yeterlik/beceri modelini savunurken, 'Radikal Sol' 'eleştirel pratisyen' modelini savunmaktadır. Radikal Sol modelinde, tanımlanabilir üç kategori bulunmaktadır: (1)Marxist bağlamda özsel olarak deterministik olan toplumsal yeniden üretimi model, örneğin Zeichner, Liston ve Popkewitz'inki gibi; (2) kültürel politik etik ve ahlaki model; (3) Giroux, McLaren ve Aronowitz'in etik ve ahlaki 'dönüştürücü entelektüel modeli. İdeolojik tartışma ve kültür savaşları Giroux, McLaren, Apple, Liston, Zeichner ile Stoer (1986) ve Fernandes (1990)'in Portekiz çalışmalarından yararlanılarak Hill (1989, 1990)'de tartışılmıştır. ABD'de ise Apple (1989a, 1989b) ve Giroux tarafından eleştirel olarak değerlendirilmiştir.

##### 1.4.1. Radikal Sağ

Bugünkü kültür çatışması, Sayın Thatcher'ın İngiliz Başbakanlığından istifa etmesine rağmen, özelleştirilmiş hizmetlere ve kişisel çıkarıya dayalı Thatcher'ın kültür diyebileceğimiz kültür ile ona karşı olan kamu hizmeti ve kamu çıkarına dayalı sosyalist kültür arasındadır.

Thatcher'ın görevini devretmesinin birinci yılında, Muhafazakâr partinin okullara ve öğretmen eğitimine Radikal Sağın rekabetçi, bireyci, özelleştirici, hiyerarşikleştirici, elitist, ayrıştırıcı, Hayekçi politika uygulamalarında görünür bir azalma olmamıştır.

İngiltere'de Times, Daily Telegraph, Daily Mail ve ortakları Sunday, ve Times Educational Supplement'te yer alan sayısız köşe yazısıyla desteklenen eğitim ve öğretmen eğitimi alanındaki 'Radikal Sağ'cı yazarlar arasında Hillgate Group, (bir çoklarının yanı sıra Roger Scruton ve Caroline Cox), Stuart Sexton, Anthony O'Hear, Dennis O'Keefe, Rhodes Royson, Beverley Shaw ve Sheila Lawlor bulunmaktadır. Yazıları, Sheila Lawlor'ın (1990a, 1990b ) yükseköğretim temelli öğretmen eğitimine saldıran alade araştırılmış Politika Çalışmaları Merkezi (Centre for Policy Studies) "Raporunu" da kapsamaktadır ki bu yazıların bazıları Rupert Murdoch tarafından kontrol edilen Times Educational Supplement gibi sağcı günlük gazete ve haftalık yayınların önde gelen gazete yazıları ve editöryel yorumları takip etmiştir. Söz konusu rapor ve Adam Smith Enstitüsü'nün Dennis O'Keefe tarafından yazılmış güncel bir raporu, basın açıklamasında halka açık olarak ve acı bir şekilde Öğretmen Eğitimi Üniversiteler Konseyince (UCET: Universities Council for the Education of Teachers) reddedilmiştir.

İngiltere'deki Radikal Sağ kişisel tercih, rekabet, eşitsizlik vurgusu ve neoliberal ekonomi politikalarıyla özellikle Friedrich von Hayek'in felsefesinden ve Milton Friedman'ının monetarizminden etkilenmiştir. Politika Çalışmaları Merkezi, Adam Smith Enstitüsü, Sosyal İşler Birimi (Social Affairs Unit) ve de Hillgate Group gibi düşünce kuruluşları sayesinde, İngiltere'de Thatcher Hükümeti'nin tüm alanlardaki politikalarına önemli ölçüde etki etmiştir.

Thatcherizm ve Radikal Sağın öğretim, eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerini betimleyen, analiz eden ve eleştiren birçok kitap ve makale bulunmaktadır. Örneğin benim kitaplarım ve makalelerim ile Hessari, R. and Hill, D. (1989)'nin ikinci bölümüne; Chitty, C. (1989) ve Jones, K. (1989)'a bakabilirsiniz.

İngiltere'de Hayek'in Radikal Sağ düşüncesi üzerindeki etkisi ve bu etkinin 1988 Eğitim Reformu'na dönüşmesi Ball, S. (1990)'da ele alındı. Raslantı eseri, bu dört yazarın (Hill, Chitty, Jones ve Ball) tümü Hillcole Solcu Eğitimciler Grubu'nun (Hillcole Group of Left Educators) üyesidir. Ayrıca bkz. Wragg, T.(1988).

1990'lar boyunca İngiltere'nin Sol Basını Marxism Today, New Socialist, Socialist Worker Review, Militant International Review'da, Thatcherizm ve yeni Sağ, diğer bir deyişle Radikal Sağ, hakkında birçok yazı serisi yayımlandı. Sayın Thatcher'ın 1990'ların sonlarındaki Başbakanlıktan istifası, önde gelen British Daily ve Sunday Press'te benzeri birçok yazıyı tetikledi.

Radikal Sağ perspektifi ile İngiltere’de Radikal Sağ ve Eğitim analizi için Knights, C.(1990)’a bakabilirsiniz.

Radikal Sağın etkisinin ve bu perspektif içindeki otoriteryen Sağ ve neo-Liberal sağ arasındaki çatışmanın net bir özeti, Times Educational Supplement (1989)’da yer almaktadır. Mentor (1992) ise öğretmen eğitimi hakkındaki radikal sağ perspektifi ortaya koymuş ve özetlemiştir. Radikal sağ düşüncü içinde yer alan iki bileşeni, liberteryen ekonomik ve otoriteryen perspektifi, özetlemekle kalmamış, aynı zamanda üç Temel Radikal Yazını -Hillgate Group (1989), O’Keefe, D. (1990), ve Lawlor, S. (1990)- özetlemiştir. Ancak bir o kadar etkili olan O’Hear, A. (1988)’i kapsam içinde tutmamıştır. Makalesi kısa ve çarpıcı olsa da, ‘Yeni Sağ düşüncüsünün’ iki ana bileşenini ‘ekonomik’ ve ‘ideolojik’ olarak tanımlayan terminolojisinden şüpheliyim. Zira ikisi de ideolojiktir. Thatcher’cı popülist kaynaşma gibi -bazı açılardan- çelişkili diğer taraftan da birbirini tamamlayıcıdır. Fakat hâkim yönetici sınıfın çıkarlarını ifade eden ve hegemonik olarak ırkçı, cinsiyetçi ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığına uğramış aşağı toplumsal sınıfların bilincini sömüren/çarpıtan bu ideolojinin gerilimlerini veya farklı biçimlerini temsil eden hem serbest piyasacı Hayekçi neo-Liberalizm, hem de sosyal ahlakçı Muhafazakâr otoriteryenizm ideolojiktir.

Çeşitli eğitim meselelerinde ve süreçlerinde sosyalist politikanın gelişmesiyle birlikte, Thatcherizm ve Eğitimin eleştirisi Hillcole Group(1991)’de ele alınmıştır.

Radikal Sağın öğretmen eğitimine yönelik birbiriyle bağlantılı ortak temaları aşağıdaki gibidir;

- Mevcut yüksekokul temelli öğretmen eğitim sistemi (ya tamamen ya da büyük ölçüde) rafa kaldırılmalıdır (Hillgate Group (1989); Sexton (1987); Lawlor (1990a); Trend (1988); Boyson (1990); O’Hear (1991)).
- Sertifikalı Öğretmenlik Programı gibi okul temelli iş başında beceri geliştirme programları, temel öğretmen eğitimi türü olmalıdır;
- Yüksekokul temelli öğretmen eğitimi, toplumu değiştirmek ve/veya öğretimde ve eğitimde eşitlikçi veya liberal bakış açılarını geliştirmekle fazla meşgul olmaktadır (Shaw (1987); O’Hear (1988, 1990); Hillgate Group (1986); O’Keefe (1990a, 1990b)).
- Yüksekokul temelli öğretmen eğitimi özellikle çok-kültürlü ve ırkçılık karşıtı öğretmen modelini uygulamaktadır (O’Hear (1988); Hillgate Group (1986, 1987)). İngiltere’deki sağ kanat basının toplumsal sınıf eşitliğini (‘sınıf karşıtlığı’), ırkçılık, cinsiyetçilik ve heteroseksizm karşıtlığını daima itibarsızlaştırdığı görülmekle birlikte, (örneğin) ‘akademik’ Radikal Sağın yazılarında cinsiyet karşıtlığına daha az vurgu yapılmaktadır. Burada adı geçen Radikal Sağ kitaplarının, makalelerinin veya broşürlerinin hiçbiri, cinsiyetçilik karşıtlığına ‘Marksist egaliteryanizme, ırkçılık veya heteroseksizm karşıtlığına yönelik içgüdüsel saldırılarında olduğu gibi alenen veya şiddetli bir şekilde saldırmamaktadır. O’Keefe’nin önceki kitaplarındaki(1986) bir bölümünde ise bu saldırı vardır. Sun, Daily Mail, Mail on Sunday gibi sağ kanat gazetelerle olan karşıtlığı oldukça güçlüdür. Bu gazetelerde açık bir cinsiyetçilik karşıtlığı öne çıkmaktadır.
- Yüksekokul temelli öğretmen eğitimi, sınıf içi disiplin becerilerine çok az odaklanır (Shaw(1987); Sexton (1987); O’Hear (1988)).
- Yüksekokul temelli öğretmen eğitimi oldukça ilerlemeci ve çocuk merkezlidir (Hillgate Group (1986, 1987); O’Keefe (1990a)).
- Uygulamalı beceriler dışında, öğretmenler ayrıca “bilgi ve öğretilen olan branş sevgisine” ihtiyaç duymaktadır (O’Hear (1988); Trend (1988)).
- Eğitim teorilerine ihtiyaç duyulmaz ya da çok az duyulur (Sexton (1987); Lawlor (1990a, 1990b); O’Hear (1991)).

### Üç Merkez Perspektifi

Sosyal demokratik/liberal demokratik/soft/‘yaş<sup>3</sup>’ Muhafazakâr uzlaşısı olarak tanımlanabilecek bir görüş ortaya çıktı. Genel anlamda öğretmen meslek sendikasıyla ve tüm ‘resmi’ görüşlerle de uyumlu oldu. Bu görüş (bence), 1960’ların ve 1970’lerin eğitim felsefesinin çoğunu savunan kapsamlı görüş dizileriyle, günümüzün çoğu ‘eğitim kurumunun’ perspektifiydi. 1984’te ve 1989’da CATE, 1991’de Ulusal Müfredat Konseyi’nin (National Curriculum Council: NCC) ‘Ulusal Müfredat ve Öğretmenlik Öğrencilerinin, Stajlı ve Sertifikalı Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimi’ belgesiyle güncellenen ılımlı, ilerlemeci, çocuk merkezli

<sup>3</sup>Bkz. ‘Wets and Dries’ (ç.n.)

ve genellikle yükseköğretim temelli öğretmen eğitimi, gelişimi destekleyen bir perspektifti. (DES müzakere belgesi, Sirküler 24/:29 gibi, önemli ölçüde değiştirilmemişti (DES,1989b)).

1984'teki CATE'nin iki ana unsur, öğretmen eğitimcilerinin okullarda 'güncel, alakalı ve zengin' bir öğretim tecrübesine sahip olması; ikinci olarak ise Eğitim Fakültesi lisansındaki 'Temel Alan Dersleri'nin lisans içindeki süresinin %50 artırılması gerekliliğine yönelik şartlardır. Mevcut 1989 CATE şartı öğretmen eğitimcilerinin her beş yılda bir, bir döneme denk gelen okulda öğretim tecrübesi edinmesi gerekliliğidir. 1989 belgesi ise, 1992-93 akademik yılına kadar kurumların bu standarda ulaşmasını şart koşar.

CATE kriterleriyle birlikte NCC belgesi, aslında Okullar için Ulusal Müfredat ile ilişkilendiren ve Hizmet Öncesi Eğitimi ikincilleştiren yeni bir Hizmet Öncesi Eğitimi için Ulusal Müfredat'tır.

NCC (1991,s.3) belgesinin ilk üç paragrafı şu şekildedir:

1.1. Ulusal Müfredat, tüm hizmet öncesi eğitimin ve çoğu hizmet içi eğitimin (in-service education and training: INSET) önemli bir parçasıdır. Bu müfredatın oluşturulması, kapsamı dâhilindeki öğrenci, öğretmen, yükseköğretim eğitimcileri ve Yerel Eğitim Otoriteleri personelinin beraber çalışabilecekleri, ayrıca öğretim ve öğrenmeyle ilgili mesleki tartışmaları şekillendirebilecek ortak bir dilin geliştirilmesine yardımcı olabilecekleri bir çerçeve sağlamaktadır.

1.2. Ulusal Müfredat için yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitim programından makul beklentinin ne olabileceğinin düşünülmesine açıklık getirilmesinde yardımcı olmuştur. Hizmet öncesi eğitim, takip eden aday öğretmenlik ve hizmet içi eğitimleriyle sürekli mesleki gelişim sürecinin ilk adımındır. Zira hiçbir hizmet öncesi eğitim programı, öğretmenlerin kariyerleri boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi, anlayış ve becerilerle donatamaz.

1.3. Hizmet öncesi eğitim boyunca, genel mesleki eğitimlerinin temel parçası olarak öğretmenlik öğrencileri, stajlı ve sertifikalı öğretmenler aşağıda belirtilen bilgi, anlayış ve becerileri geliştirirler;

Ulusal Müfredat kapsamında uygulamada olan yasal çerçeveye dair farkındalık;

Konu içerikleri ve öğretim yöntemleri bilgisi;

Ölçme, başarıları kaydetme ve raporlama becerisi;

Tüm müfredata dair bir görüş;

Müfredattaki devamlılığa dair anlayış;

IT kullanma becerisi;

Müfredat planlama ve değerlendirme becerisi.

60'ların ve 70'lerin mutabakata dayalı önceki liberal demokratik kültürü; kültür savaşlarından sıyrılmak, pragmatizmin ve yeterlik eğitiminin düzlüklerinde kamp kurmak için şaşkın ve eğitimi ideolojiden arındırmaya çalışır bir haldeyken terk edildi. Amaca uygunluk ve/veya çekimserlik yüzünden de egaliteryanizmden uzaklaşıldı.

Fakat bazı öğretmen eğitimcileri kafalarını yayınlardaki veya medyadaki siperlerin ötesine uzattı. Bu kişiler arasında Ted Wragg (1990b,c), Tim Brighouse, Maurice Craft (1990), Diane Montgomery (1989), Peter Newsam (1989), Jean Rudduck (1989), Anthony Adams ve Witold Tulasiewicz (1989) ve CATE Başkanı Bill Taylor (1990) vardı. Craft'ın sözleriyle durum 'etkili teknisyenler yetiştirmek oldukça faydalı ancak bu ne öğretmen eğitiminin görevi ne de ulusal bir ihtiyaç.' şeklinde ifade edildi (Craft, 1990, s. 77). Ayrıca bkz. Baker, R. (1990) ve TES (1990b). Bir diğer ters tepki de, Sheila Lawlor ve Dennis O'Keefe tarafından yazılan iki farklı 1990 Radikal Sağ yayına karşı sert ve etkili bir saldırı olarak birçok üniversite öğretmen eğitimcisinin ortaklaşa imzaladığı bildiri ile Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi gibi Radikal Sağın girişimlerine şiddetli bir şekilde karşı çıkan 1990 UCET Konferansındaki çeşitli çalışmalar. Nisan 1991'de UCET basın toplantısı ve bildirisi hizmet öncesi eğitim çalışmasının yanlış tanıtılmasına karşı çıkmaya devam etti ve teoriyle pratik tam olarak entegre edildiğinden, teori/pratik kutuplaştırmasının hizmet öncesi öğretmen eğitimi derslerinin içeriğinin düzgün bir şekilde kategorize edilmesi için uygun bir yol olmayacağını ileri sürdü. Basın toplantısında Sussex Üniversitesinden Tony Becher (UCET, 1991) "Tory partisi saçma bir sağ görüş tarafından domine edildi. Söyledikleri bazı şeyler tamamen gerçek dışı." ifadesini kullandı. Leeds Üniversitesinden Edgar Jenkins ise şunları ifade etti:

“Neredeyse kafa vergisini peri masalı gibi gösterecek tam bir felaketle yüz yüzeyiz. Eğer okullar uygun kaynaklara ve öğretmenleri yetiştirme arzusuna sahip olmaksızın onları eğitime sorumluluğunun tamamını üstlenirse, kümülatif etkisi de o ölçekte olacaktır.”. Crozier, Mentor ve Pollard, ve Wragg’ın bölümleri gibi Booth, Furlong ve Wilkin (1990)’deki bazı bölümler de öğretmen eğitimindeki güncel gelişmeleri ideolojik olarak eleştirmektedir. Aynı şekilde Norman Graves (1990)’daki Roben Cowen’in bölümü de, bu durumu eleştirmektedir.

Ted Wragg sık sık ulusal müfredatı, öğretmen eğitimini ve sağ kanat baskı guruplarını esprili bir şekilde yazmaktadır; örneğin bkz. 6 Temmuz 1990 TES ‘Join the Right and ring the changes (Sağa katılın ve değişikliğe gidin)’.

Karşı çıktığı;

*‘hemen eleştirebildikleri gerçek okulları gidip görmekten çokça çekinen sağ kanat eğitim eleştirmenlerinin, öğretmen eğitimine yanlış bilgiye dayalı ve yıkıcı bir şekilde saldırması’dır.*

*Ortaya atılan vehimlerden biri de, eğitim ihtiyacının aslında iyi olan kişilerin işe alımını önlediğidir. Fakat 1970’lerde ve 1980’lerde yılda 2.000 kişiden fazla matematik ve fen bilimleri mezununa eğitim almadan doğrudan okullara girme izin verdiğimizde, daha yüksek derecelere sahip olanlar ve birinci derecedekiler PGCE programını seçmiş ve yalnızca 100 civarı kişi deneyim kazanmadan sınıflara girmiştir.*

*Diğer bir konu da eğitimin kişilere hiçbir şey yapmadığı; ilköğretimde öğretmenlik yapmak için çok az bir bilgiye ihtiyaç olduğu, kendi alanlarında yeterli bilgiye sahip mezunların doğrudan sınıfa girebileceği ve öğretmeye başlayabileceği düşüncesidir. Ben hiçbir zaman eğitime yönelik bu kibri anlayamadım. Hep yağmurlu bir öğleden sonra, bahtsız bir Nobel ödülü sahibini 4D’ye koyup ‘Sadece kendi alanını bilmen yeter.’ görüşünü test etmek istemişimdir. Bazı sağcılar ise eğitimde Nobel ödülü alan kişinin 4D ile başa çıkamayacağını iddia ederek karşı çıkacaktır. Bu da başka bir yanlış varsayım, ‘eğitimin’ anlaşılması zor bir teori olduğu varsayımına, dayalıdır. Eğitim, analiz ve yansıtma ile bilginin aktarıldığı entelektüel bir eylemdir. Dolayısıyla, Nobel ödülü kazananların mutlaka çok bilgili ve fikirlerle dolu pratisyenler olmaları, hala deney yapabilmeleri ve farklı dersleri çok iyi bir şekilde öğretebilmeleri gerekmektedir.*

Yaygın olarak Merkezci olan bu grup içinde yer alan ayırt edilebilir üç alt grup arasında ‘Soft Merkez’, ‘Kati Merkez’ ve ‘Merkezde Sol (Lef in the Centre) bulunmaktadır.

#### 1.4.2. ‘Soft Merkez’

Bu grup ‘her şeyin güllük gülistanlık’ olduğunu iddia eder. Eğer kaynak sağlansaydı Nirvana var olurdu ve insanlar ‘bırakın da işimizle gücümüzle uğraşalım’ derlerdi. Bu alışılmadık bir ‘üretici’ görüşü değil, birçok öğretmen eğitimi kurumunun ve yüksekokulun/üniversitenin öğretmen eğitimi departmanının görüşüdür. Bu görüşün doğruluğu bazen ki muhtemelen 60’ların ortalarında ve genellikle İngiliz İlköğretim Eğitimi ile ilişkilendirilmiş liberal ilerlemeci çocuk merkezli bütünleştirilmiş öğretimi içeren Plowdenci politikalara yönelik saf ideolojik destekle, bazen de eğitim ve öğretimde sosyal demokrat veya beşeri sermaye veya egaliteryan sosyalist, ‘bütünlükçü, ‘eşit fırsat’ politikalarıyla kanıtlanmıştır. Söz konusu ‘Soft Merkez’ görüşünün benimsenmesi, çoğunlukla bilindik ve rahatlatıcı eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemini değiştirmeyi istememekten gelen, içkin bir konfor veya muhafazakârlıktandır.

#### 1.4.3. ‘Kati Merkez’

Kati merkez, Radikal Sağın bazı eleştirilerini kabul etmeyi bekleyen bir diğer insan topluluğudur. Böylesi ‘Kati Merkezci’ öğretmen eğitimcileri, örneğin David Hargreaves ve Mary Warnock, resmi oluşumlar organize edebilecek gibi görünmezler. David Hargreaves’in görüşleri Times Educational Supplement’te yazı dizileri halinde yer almıştır. Bkz. Hargreaves (1989a, 1989b, 1989c, 1989e, 1990a, 1990b, 1991, 1992). Ayrıca Bkz. Beardon, T., Booth, M., Hargreaves, D. ve Reiss, M. (1992). Mary Warnock’un görüşleri ise Warnock (1985, 1988)’tadır. Aşağıda bazılarının bulunduğu hususlar konusunda aralarında bir uzlaşa sağlanmış görünmektedirler. Öğretmen eğitiminde hatalar olduğunu gördüler ve üzerindeki ölü toprağın atılması, yeni tartışmaların başlatılması için kapı açtılar. Bu doğrultuda aşağıda yer alan maddelerin kombinasyonunu kabul ettiler;

- Mesleki olgunluk ve önceki deneyimlerle ilgiliyse, hizmet öncesi eğitimin akademik giriş koşullarında kolaylık;
- Ders açığıyla ve iki yıllık Eğitim Fakültesi programlarının kısaltılmasıyla bağlantılı olarak programların kısaltılması;
- (İngiltere’de de bazı örnekleri olan) ders açığıyla ilgili diğer modeller;
- Sınıf içi yeterlikler ve becerilerin süresinde artışla beraber, makro meselelerde yansıtmacı kuram, eleştirel teori ve egaliteryanizmle ilişkili olan radikal teori ve pratiğin azaltılması;
- (Sertifikalı Öğretmenlik Programında olduğu gibi) Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin tamamen okul temelli hale getirilmesi;
- Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin büyük ölçüde okul temelli olarak konumlandırılması. Bu görüş, özellikle Time Educational Supplement’teki Eğitim Fakültesi derecesiyle ilgili yazı dizisi sebebiyle, David Hargreaves ile özdeşleştirilmektedir.
- (“hepsi” yerine ‘çoğunun’) okul bazlı konumlandırılması; özellikle seçilmiş öğretmen okullarında (ki Şehir Teknoloji Yüksekokullarını da kapsayabilir) veya okulların çok daha geniş kapsamlı kullanılmasıyla, hatta çoğu okulun veya tüm okulların dahil edilmesi için deneyimlerin rotasyona tabi tutulmasıyla

Hepsinin görüşleri en son, dört yıllık Eğitim Fakültesinin kaldırılarak yerine iki yıllık PGCE’nin gelmesini savunan Michael Basse (1991)’de bir araya getirildi. Basse’nin savı, dört yıllık Eğitim Fakültesinin ‘fazla karmaşık’ ve ‘personelere karşı çok talepkar olduğu ve öğrencilerin mesleki uygulamalardaki yüksek standartlara ulaşamayacağı’ yönündeydi. Fakat buradaki varsayımı, iki yıllık mesleki eğitim kapsamındaki iki yıllık (lisansüstü) mesleki gelişimin, mesleki eğitime adanmış Eğitim Fakültesi derecesinin yarısından (iki yıllık denklik) daha iyi bir iş çıkaracağıydı. Önerdiği 3 + 2 yıllık PGCE modeli (öğretmen açığının bulunduğu bir dönemde düşünmeksizin ve hem 18 yaşındakiler hem de yetişkin öğrenciler için Eğitim Fakültesinin işe alım çekiciliğini göz ardı etmesine rağmen) dört yıllık Eğitim Fakültesi modeli ile karşılaştırıldığında, Basse haklı olabilir. Ancak yükseköğretim ve mesleki eğitim açısından benzeri benzer ile karşılaştırmak daha uygun olacaktır. Örneğin, 3+2 yıl seçeneğini, 4 yıllık Eğitim Fakültesine ek, aday/stajyer öğretmenler için en iyi yayın, tartışma ve yansıtma sürecine sahip modelleri temel alan bir senelik adaylık yılı ile karşılaştırılabiliriz. Basse diğer yazılarında, muhafazakâr değişikliklere karşı oldukça eleştirel olmuştur.

‘Katı Merkez’ sadece atavistik Radikal Sağcılar tarafından değil, aynı zamanda daha yeni güçlendirilmiş özerk idari kaslarını esneten, mevcut pratikleri ve personeli silkelemekten zevk alan kimi düzey yüksekokul idareleri tarafından da desteklenebilir.

1991’deki kasti biçimde, müsamahakâr ve ideolojik olarak Politeknik ve Yüksekokul İdareleri’nin yeniden yapılandırılmasında çarpıcı bir şekilde ücret ve iktidarla ödüllendirilenlerin (kişisel ödüllendirmeler) oranındaki artışın birçok kurumdaki meslektaş dayanışması ve proto-demokrasi üzerindeki gözle görülür negatif etkisi hafife alınmamalıdır. Şimdilerde idareciler daha bariz idare ederken, idare edilenler de daha bariz bir şekilde idare edilmektedir. İdari kasların esnetilmesi –yasal olarak- şimdi çok daha meşrudur ve personel ile öğrenci ve idari personel ilişkilerinin liberal demokratik/sosyal demokratik kültüründe çok daha az bir yere sahiptir.

1990’lardan itibaren Politekniklerde ve Yüksekokul sektöründe öğrenci numarası için giderek artan rekabetçi fiyat verme sürecinde (öncesinde bu fiyat verme süreci daha netti ve hizmet önce eğitimi üzerinde bir kontroldü ve diğer programlar ise daha serbestti), çeşitli yüksekokul idarecileri ve diğer yüksekokul öğretmen eğitimcilerinin şahsi çıkarlarla hareket etmeye başladığı görüldü. Ya her esen otoriter rüzgârla eğilip bükülerek alışkanlıktan ya da kısmen cezadan, kaynak veya öğrenci sayısında kesinti yaşanmasına karşılık, seçici olarak bu şekilde davranıyorlardı.

Merkezin bir alt grubu olan ‘Katı Merkez’, bildiğim kadarıyla, ne tanınan organize bir gruptur ne de yukarıdaki yedi önerinin hepsini benimsemektedir. Herhangi bir durumda, bu öneriler birbirinin alternatifidir. Ancak hepsi şu vurguyu ya da talebi kabul etmektedir: daha çok okul temelli, daha fazla beceri/yeterlik eğitimi, daha az eleştirel teori ve egaliteryanizm, daha kısa programlar, öğretmen eğitimine ve öğretime daha kolay erişim.



#### 1.4.4. 'Merkezde Sol'

Bu grup, bazen az bazen çok olmak üzere, ideolojik oryantasyonları merkezin solunda olan bireyleri ve ağları kapsar.

Merkez solu oluşturan grup ve girişimciler, Britanya Eğitim Araştırmaları Birliği (BERA: the British Education Research Association), UCET, Jean Rudduck ve David Bridge tarafından koordine edilen "Öğretmen Eğitiminin Geleceği" 'Yazma Grubu (The Future of Teacher Training)' ve Ocak 1991'de 'Yaratıcı Projeler: Yeni Öğretmen Eğitimi için Tartışmalar' adlı yayını yapan oluşumlar tarafından kurulmuştur.

Britanya Eğitim Araştırmaları Birliği (BERA) öğretmen eğitimi araştırma grubunda Jack Whitehead, David Hustler, John Elliot, Jean Rudduck ve Dave Hill yer almaktadır. UCET çok sayıda olan üniversitedeki öğretmen eğitimcilerini birarada tutmaktadır. 'Öğretmen Eğitiminin Geleceği Grubu' iki gruptan da (Üniversite/Politeknik ve Yüksekokul) öğretmen eğitimcilerine açıktır ve "Yaratıcı Projeler Grubunun" yayını henüz yayımlamıştır (Hextall et al. 1991). Yazarlar dışında (Ian Hextall, Martin Lawn, Ian Menter, Susan Sidgwick ve Steven Walker), Colin Lacey, Dave Hill ve Geoff Whitty de nihai olarak olmasa da, dâhil olmuştur. Teori temelli ve yüksekokul temelli eğitime yönelik mevcut saldırılara karşı organize edilmiş direnişler, 1990 itibarıyla ortaya çıkmaya başlamıştır. Örneğin, UCET'in (1990) öğretmen eğitimine ilişkin basın açıklamasına bakınız. Eğitim Bakanı'nın öğretmen eğitimine ilişkin konuşmaları (Clarke, K. 1992b ve DES 1992a) ile lisansüstü PGCE derslerinin %80'inin okul temelli yapılmasını öneren İstisare Raporu, bir çok eleştirel tepkiyi de üzerine çekmiştir. Örneğin; bkz. Adams, A. (1992), Elliott, J. (1992), Hodgkinson, K. (1992), UCET (1992), PCET (1992), Menter, I. (1992) ve Gilroy, D. (1992). Özellikle Menter ve Gilroy'un çalışmaları oldukça vurucudur.

Organizasyon olarak BERA ile UCET, belirli bir siyasal oryantasyona sahip değildir. Burada bahsedilen diğer iki gruptan daha heterojenlerdir. Fakat genel olarak 1989 ve 1990 BERA konferanslarındaki öğretmen eğitimi çalışmaları, hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki Radikal Sağ gelişmelerine yönelik eleştirel ve yansıtıcı pratisyen modele karşı oldukça destekçiydi. Benzer şekilde 1990'da UCET basın bildirisi, Radikal Sağın (iki) 'öğretmen eğitimi' saldırılarına karşı sertti.

Bu çeşitli grupların açık niyetleri ve grup yayınları, kişisel politikaları ne kadar Sol da olsa, Soft Merkez'inkilerden çok da farklı değildir. Bazı durumlarda bu benzerlik, Radikal sağın öğretmen eğitime yönelik saldırılarına karşı çıkmadaki en küçük ortak payda politikasından türetilmektedir. Diğer durumlarda ise, -daha geniş destek, daha geniş çaplı ittifaklar sağlama umuduyla görüşlerin ilmhılaştırılması gibi- reformizmin başka boyutlarından da türetilmektedir.

Politik 'reformizm' ya da 'revizyonizm' altında yatan aleni sebeplerden dolayı benzeri girişimler hoş karşılanırken, statükonun savunusu veya mantığı olmaktan öteye gidememektedir- zira ne kadar değerli olursa olsun İşçi Partisi'nin 1991'e ait güncel iç tartışma dokümanlarında ve Aralık 1991'deki İşçi Partisi'nin öğretmen eğitimi ve yetiştirme üzerine politika dokümanında olduğu gibi, aleni ve apaçık bir şekilde toplumsal adalet ve eşitlik meseleleri ihmal edilmektedir. Bireysel ve toplu olarak bu ağlarda yer alan birçok yandaş ve aktivist benzeri meselelere oldukça adanmış olmakla birlikte, hizmet öncesi öğretmen eğitime ilişkin bu kaygıları kendi grup aktivitelerinde veya neon ışıkların altında değil, mumun titrek ışığının aydınlattığı yerlerde bile açık etmemiştir.

'Merkezde Sol' yazılarının bir örneği Ian Hextall, Martin Lawn, Ian Menter, Susan Sidgwick, ve Stephen Walker (1991) tarafından yazılan kitapçıktır. Birçok yazar bireysel olarak Radikal Sol ile özdeşleştirilmiştir. Bu kitapçıkta yazarlar, isabetli ve takdire şayan biçimde Radikal Sağın öğretmen eğitime yönelik saldırısını ve güncel hizmet öncesi öğretmen eğitimi gelişmelerini sol perspektiften tanımlayıp rasyonalize ederek değerlendirmişlerdir. Ancak kitapçık sınırlı eleştiri ve program önerebilmiştir. Kitapçığın 35 sayfasında yansıtmanın eleştirel alanının-sosyopolitik yansıtmanın- aleni gelişiminden kaçınılmaktadır. Kitapçığın tamamında "uygulama üzerine eleştirel düşünce" ile ilgili sadece tek bir cümle bulunmaktadır ve onun da beş ilkesinden (öğretmen eğitiminin temelini oluşturan eğitimin doğası ve amacı hakkındaki varsayımlar) yalnızca biri 'eleştirel teoriye' aittir.

Takdire şayan ve öz bir şekilde ifade edilen bu ilke şöyledir;

*"Eğitim, topluma etkin katılımlarını arttıracak kavrayış ve becerilerle insanları güçlendirecek; insanların kimliklerini tanımlamalarını ve fark etmelerini, dünya hakkında eleştirel düşüncelerini ve dünyayı değiştirebilmelerini sağlayacak bir süreç olarak görülmelidir (Hextall, I. et al. 1991, s. 23)."*

Bu ilke yazarların bireysel deneyimlerini ve perspektiflerini belirtmekle birlikte, onların ortak kitapçıklarında nasıl açığa çıktığını görmek güçtür. Yani oldukça önemli olan bu ilkenin (zorunlu olarak özgürleşimci egaliteryan üst anlatıdan doğmasa da) etkin, eleştirel ve yansıtıcı olan aktörü, aslında tam olarak gelişmemiştir; kitapçıkta belirsiz veya biçimsiz bırakılmıştır.

Kitapçığın hatırı sayılır bir değeri olsa da, aslında Soft Merkez tarafından yazılmış da olabilirdi.

Ancak Rudduck ve David Bridges tarafından toplanmış ‘Öğretmen Eğitiminin Geleceği Yazma Grubuna’ benzer yorumlar yapmak için fazla erkendir.

Bu grubun övgüyü hak eden amaçları şu şekildedir:

- Entelektüel, düşünen pratisyenler olarak öğretmenler; fiili olarak sürekli duyarlılık, zekâ ve yansıtıcılığa dayalı bir uygulama biçimi olarak öğretim: görüşlerini tanımlamak/ geliştirmek.
- Yükseköğretim kurumlarının tasarlanmış uygulamalara sağlamak zorunda oldukları ayırt edici katkıyı savunmak (aynı zamanda pratisyenlerin yükseköğretimle ortaklık içerisinde sürdürülen eğitimlere sağlayacağı ayırt edici katkıya değer vermek)
- ‘Saçma bir sağ’ tarafından yayılan bazı mevcut öğretmen yetiştirme söylemlerine ilişkin mitolojilere meydan okumak ve düzeltmek;
  - Mevcut öğretmen yetiştirmenin okuldaki fiili uygulamalarından tamamen kopmuş olması (bu grubun eğitimcilerle veya eğitimcilersiz, öğrencilerin okul temelli çalışmalara ne kadar zaman harcadıklarına dair bir fikirleri yok gibi görünüyor)
  - Pratisyen öğretmenlerin aday öğretmenlerin seçiminde, eğitiminde ve değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaması (tabii ki çoğu kurumda oldukça aktif bir rol oynamaktalar).
  - Öğretmen yetiştirme müfredatının büyük ölçüde öğretmen eğitimcilerinin ideolojik hevesleri tarafından belirlenmesi (CATE’yi ya da Bakanlığın şartlarını duymuş gibi görünmüyorlar).
- Aşağıdaki konular arasındaki düğümü çözmek:
  - Hizmet öncesi eğitimin karakteri ve yapısı;
  - Öğretmenlerin istihdamı ve meslekte tutulması;
  - Hizmet öncesi eğitimin nitelikleri ile çok sayıda öğretmenin görevleri arasındaki uyumsuzluk.
- Düşünme ve yaratıcı bir şekilde çalışma kapasitemizi göstermek için:
  - Hizmet öncesi eğitimin kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sürdürülmesine dair yapılandırmacı yaklaşımlar geliştirilmek;
  - Hizmet öncesi eğitimi programlarına erişimi artırmak ve öğretmenlerin meslekte kalması ve kariyer hareketliliğinin sağlanması için etkili mesleki gelişim programlarına katkı sağlamak;
  - Uygun kariyer değişikliğini ve mesleki devamlılık için destekleyici eğitimi öğretmenlere sağlamak;
  - Ve pratisyen öğretmenlerle etkin ortaklıklar kurarak çalışılmak.

Yaklaşık on Politeknik ve Üniversiteden bu manifestoyu imzalayanlar çeşitli düzeylerde Ortanın Solu olarak değerlendirilebilirler.

Fakat Hextall/Lawn’ın “Yaratıcı Projeler (Imaginative Projects)” grubunda olduğu gibi işbirlikçi girişimleri aslında minimalisttir. Şüphesiz amaçları - o yüce amaçları- benimsediklerinin ve etkilerinin genişliğini ve derinliğini maksimize etmektir ancak grup olarak açık bir şekilde bırakın ‘dönüştürücü’ entelektüelleri, eleştirel yansıtıcılığın gelişimiyle bile ilgili değildir. Amaçları nihayetinde de başlangıcında da savunmacıdır. Proaktif unsurlara sahip ‘Yaratıcı Projeler’ kitapçığında farklı olarak, tepkisellerdir. Bu eleştiri yaparken bir çoklarının buna dâhil olduğunun oldukça farkındayım, ki bunun bir örneği de güçlü bir vurguyla aday öğretmenlerin ‘müfredata ve kendi alan(larının) pedagojilerine dair eleştirel bir anlayış’ geliştirmesi ve potansiyellerin değerlendirilmesi gerekliliği ile öğretmenlerin kendi öğretimlerindeki sosyal adalet problemleri hakkında yazan Donald McIntyre’dir(1990b). Hem birçok Rudduck/Bridges Öğretmen Eğitiminin Geleceği Yazma Grubu üyesinin hem de Lawn/Hextall “Yaratıcı Projeler”den Jean Rudduck ve Ian Menter gibi kişilerin, Radikal Sağın eğitim ve öğretmen eğitimi eleştiren önemli yayınları ve şemaları bulunmaktadır. Örneğin Rudduck (1989; 1990), Menter (1988) ve Crozier, Menter ve Pollard’ın (1990) çalışmalarına bakabilirsiniz.

Bu grup ve ağların işlevlerine yeni başladıklarının farkındayım. Fakat mevcut haliyle, bu beş amaç övgüye değer olsa da, Radikal değildir ve hatta net bir şekilde Sol değildir. Bu ‘Merkezde Sol’ ile “Soft Merkez” ajandası arasındaki tek fark, siyasi tarihte ve Öğretmen Eğitiminin Geleceği Yazma Grubunun bireysel politikalarındadır.

Burada vermek istediğim son örnek, 1991 Aralık ayındaki İşçi Partisi’nin öğretmen eğitiminin ‘Merkezde Sol’(İngiliz) programı, “Niteliğe Yatırım: İşçi Partisinin öğretmen yetiştirme ve eğitiminde reform yapma planı (Investing in Quality: Labour’s plan to reform Teacher education and training)”. Bu doküman öğretmen eğitimi öncelikli olarak okullarda konumlandırarak teoriden, eleştiriden arındıran mevuct (1992 ortası) Muhafazakâr önerilerden ışık yılı uzaktadır. İşçi Partisinin planları ise teorinin ve yüksekokulların hizmet öncesi eğitim içerisindeki rolünü desteklemekte ve öğretmen eğitimine yönelik ulusal çekirdek müfredat kapsamında fırsat eşitliği taahhütünde bulunmaktadır. Bu planlar her ne kadar hoş karşılanırsa da Muhafazakâr planlara zıttır ve Radikal, Eleştirel ya da Dönüşümsel değildir.

### 1.5. Öğretmen Eğitimi Üzerine Radikal Sol Söylemin Üç Tipi: Giriş

İngiltere gibi geç kapitalist toplumlarda öğretmen eğitimi üzerine Radikal Sol/Sosyalist/Neo-Marxist olmak üzere üç farklı söylem bulunmaktadır. Hillcole Grubunun öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerini “dönüşümcü entelektüeller” olarak savunmasının dışında, aşağıda yer alanların düzenlenmiş gruplandırmalardan ziyade analitik kategoriler olduğunu belirtmek gerekir. Radikal söyleme ait üç kategori şöyledir:

- Kapitalizmin daimi hayaleti ile mücadele için sınırlı bir alan olduğunu söyleyen sosyal yeniden üretimi/ determinist öğretmenler (bazı açılardan, John Smith);
- Sınıfta çoğulcu bir söylem içinde entelektüellerin ve öğrencilerin özerkliğine bağlı sınıf dışında dönüştürücü öğretmenler (Zeichner ve meslektaşları);
- Sosyal adalete ve egaliteryanizme olan inancı hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki öğretimini şekillendiren dönüştürücü entelektüeller ya da toplumun aydınları (örn. Giroux ve Aronowitz, McLaren gibi meslektaşları).

İlk olarak Henry Giroux’un Eleştirel teorisinde, Henry Grioux ve meslektaşlarının ayırt edici görüşlerini ortaya koyacağım. Bu kapsamda ‘dönüştürücü’ ve ‘toplumun’ aydınları kavramlarına; daha radikal teorilerin sınırlı özgürleştirici hedef sorunsallaştırmasına yönelik saldırılarına; bazı modernist ve post modernistlerin siyasal olarak sınırlayıcı ve zayıflatıcı liberal çoğulculuğa karşı saldırılarına; kendileriyle özdeşleşen farklılıkların eleştirilmeden kabulüne yönelik eleştirilerine; öğrenci deneyimleri ve ifadelerine; eleştirel ütopyacılık çağrılarına; öğretmenlerin dönüştürücü rolünü savunmalarına yer vereceğim.

İkinci olarak ‘Madison Okulu’ndan Kenneth Zeichner, Tom Popkewitz ve Dan Liston’ın Giroux Eleştirisindeki’, Giroux’un organik aydın kavramına ve görece önceden tasarlanmış siyasi projesiyle aydınları ve öğrenci özerkliğini sözde inkar edişine yönelik saldırıların altını çizeceğim.

Üçüncü olarak, John Smyth’in, birçok açıdan, hayran olunacak düzeyde etkili, açık ve bilgilendirici çalışmasını değerlendireceğim. Seçilen kelimeler kavgacı olsa da, (kendisi inkâr edecek de olsa) bazı açılardan kötümser sosyal yeniden üretimi Radikal Sol modele uyan çalışmadaki eleştiriye daha az kavgacı buldum. Burada asıl söylemek istediğim Symth’i üçüncü Radikal Sol modele; yani analiz ve eleştiride hayranlık verici, tonda kavgacı, Zeichner ve meslektaşlarının çoğulcu onotomist duruşlarına az bir sempati gösteren, fakat aynı zamanda organik aydınlar olarak öğretmenlerin eleştirel ütopyacı dönüştürücü eylemde bulunma ihtimaline ve bu eylemlerin etkili olma olasılığına karşı daha tedbirli olan anlayışın içine koyduğumdur.

### 1.6. Henry Giroux ve Meslektaşlarının (Stanley Aronowitz, Peter McLaren) Eleştirel Teorisinin ve Eleştirel Ütopyacı Dönüştürücü Entelektüel Radikal Sol Modellerinin Unsurları

Giroux(1991)’nin on yıl süren kitap üretimi sonunda çıkan en güncel kitabı ki Giroux (1985)’in ön çalışmasıdır, Stanley Aronowitz ile yazılmıştır.

Giroux'nun kitabı, öğretmenleri “dönüştürücü entelektüeller” olarak davranmaya çağırır<sup>4</sup>.

Dönüştürücü entelektüel;

*“öğretimin anlam için ve güç ilişkileri üzerinden bir mücadele olduğunu ileri sürerek eğitim ve öğretimi siyasal alanın içine dâhil etmeye teşebbüs eden, entelektüel ve pedagojik uygulama biçimlerini gerçekleştiren kişidir. Dönüştürücü entelektüel rolünü üstlenen öğretmenler, öğrencilerine eleştirel aktörler olarak davranır, bilginin nasıl üretildiğini ve yayıldığını sorgular, diyalogu kullanır ve bilgiyi anlamlı, eleştirel ve nihai olarak özgürleştirici hale getirir.(H. Giroux ve McLaren, P., 1987)”*

Giroux'nun genişlettiği dönüştürücü entelektüel kategorisi, siyasal ve pedagojik olan arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgular:

*“Dönüştürücü entelektüeller kategorisinin merkezinde pedagojik olanı daha siyasal ve siyasal olanı da daha pedagojik kılmaya gerekliliği bulunmaktadır. Pedagojik olanı daha siyasal kılmak, hem anlamı belirleme mücadelesini hem de güç ilişkileri üzerinden mücadeleyi temsil ettiğini öne sürerek öğretimi siyasal alanın içine yerleştirmek demektir. Bu bakış açısından eleştirel yansıtma ve eylem, öğrencilerin ekonomik, siyasal, sosyal adaletsizliklerle mücadele için derin ve bağlayıcı bir inanç geliştirmelerine ve bu mücadelenin parçası olarak kendilerini daha da insanileştirmelerine yardım eden sosyal projenin temel parçası haline gelmiştir (Giroux, H.,1988, ss. 127-8).”*

Diğer Radikal Sol ve Neo-Marxist analistlerle birlikte Giroux da, öğretmen eğitimi programlarının, toplumsal işlevi öncelikli olarak statükoyu sürdürmek ve meşrulaştırmak olan entelektüeller yaratmak üzere tasarlandığını ileri sürmektedir. Fakat karşı çıktığı şudur;

*“solcu eğitimcilerin ... öğretmen eğitimini karşıt kamusal alanın bir parçası olarak tanımlayamayan ... ve toplumsal yeniden üretim mantığının içine sıkışıp kalmaya meyili... eleştiri dilinin... ötesine geçmemesi...: dillerinin karşıt hegemonya kavramını anlayamaması ve açıklayamamasıdır. (Giroux, H. 1988, pp.161-3)”*

Giroux ve McLaren (1991, p.156) “doğrudan dönüştürmeye çabaladıkları toplumsal düzenin çelişkilerine odaklanmaktansa bu konu üzerinde alelade dolanan ortodoks radikal eğitim teorisyenlerini” eleştirmektedir. Onların karşı durdukları, aşırı derecede deterministik yeniden üretim teorileri olarak gördükleri şeydir. Giroux ve McLaren(1991, p. 157)’a göre:

*“daha radikal birçok eğitim reformunun programa dair itici gücü, ‘gündelik problemler’ yaratmanın sınırlı özgürleştirici denetimi... Daha radikal kuramsallaştırmaların aşırı derecede bireyci, Avrupa merkezli ve yeniden üretimi gösteren eleştiri dili tarafından zincirlenmiştir ve radikal eğitimciler demokrasi mücadelesinin, daha geniş anlamda okulları demokratik kamusal alanlara dönüştürme mücadelesinin, öğretmenlerin yapısökümcü ‘ikili okumalarda’ uzmanlaşmasının önüne siyasal ve etik olanı koyduğunu kabul etmemiştir.”*

Giroux ve McLaren “umut ve olasılığın radikal kavramlarını geliştiremeyenleri”, özellikle Dan Liston gibi anti-ütopyacı gördükleri kişileri eleştirdiler. “Yüksekokullar tarafından Bilimciliğin distopyan biçimine doğru ... bir eğitim vizyonu” sunarak Liston(1988)’u eleştirdiler. Radikal Solcu sosyal yeniden üretimcilere saldırdıktan sonra Giroux, aynı zamanda Zeichner ile özdeşleşen Radikal Sol Eleştirel teorisyenlerin çoğulcu otonomist ekolünü de eleştirdi. Giroux (1991, s.117) (‘Post-modern Education(Post-modern Eğitim)’ kitabında) kendini eleştirenlere şu şekilde karşı çıkmıştır;

*“Eleştirel pedagoji, en kötü, öğretimi öğrencilerin yalnızca kendi deneyimlerini ifade etmelerini veya sahip olmalarını sağlayan... sıradan, sorunsuz bir kolaylaştırmaya, kendini doğrulamaya ve bireysel farkındalığa indirgeyen liberal demokratik geleneğe yakındır”. Öğretmenler için öğrencilerinin tarih, deneyim ve hikâyelerini eleştirel olmadan onaylamaları yeterli değildir... (zira bu) onları idealleştirme ve romantikleştirme riskini barındırmaktadır (Giroux, H. ve Aronowitz, 1991, s.130)”*

<sup>4</sup> Kültürel mücadele ve eğitimin dönüştürücü gücü kavramları Giroux (1983a, 1989a, 1989b); Aronowitz ve Giroux (1986); Giroux ve Aronowitz (1991), Giroux ve Simon (1988); Liston ve Zeichner (1987); Giroux ve McLaren (1987, 1989b); Sarup (1986, 1982); Cole (1988); Fernandes (1990)’te geliştirilmiştir. Bazılarının bakış açısına göre eğitim sistemini dönüştürme girişiminin etkileyici bir örneği ve analizi Stoer (1986)’da yer almaktadır. Stoer, Portekiz’deki 1974’ten ilk Anayasal Hükümetin kurulduğu 1976’ya kadar olan sol kanadın devrim dönemi ve okulların demokratik yönetimi (sıklıkla parti siyaseti platformları oluşturan adaylarla birlikte- okul yöneticilerinin okul personeli tarafından seçilmesi), MFA’nın Kültürel Dinamizasyonu Kampanyası (1974 Nisan devrimini gerçekleştiren sol kanat “Silahlı Kuvvetler Hareketi: MFA) gibi sosyalist reformları inceliyor.

Nihilistik olarak Baudrillard ve Lyotard ile özdeşleşen “tepkinin postmodernizmini” reddederken, Giroux aynı zamanda (liberal) ‘boş liberal bir çoğulculuk türünün yankı uyandıracığı biçimde farklılık kavramının demokratikleşmesi’ için postmodernizme de saldırdı; aradaki fark ise sıklıkla teorik olarak zararsız ve siyasal biçiminde ayrılmış ‘pastiş’ kavramına yüklendi’.

İngiltere eğitimi bağlamında benzer yorumlar, anti-ırkçılığa karşı olan çok kültürlük hakkında da yapılabilir; bu yorumlardan biri Hessari ve Hill (1989)’in ikinci bölümündedir (ne yazık ki sınıf aktivitelerinin geliştirildiği bölümde değil), biri de, örneğin Inner London Education Authority (1985b)’de geliştirmeye çalıştığım argümandır.

Çok-kültürlülük asimilasyonculuğun ileri seviyesi olarak tanımlanabilir fakat bu yeterli değildir. Giroux’nun (1991, p. 51) “farklılık” hakkındaki duruşu benzedir. ‘Farklılığın’ tek-kültürcü reddinin üzerinden ilerlemiş olmakla birlikte, ayrıştırmayan çoğulcu yaklaşım

*“okuryazarlığın farklı formlarının olduğunu kabul etmek, hepsine eşit oranda ağırlık verilmesini önermek için (tam olarak ayırt edici ve eleştirel değildir). Aksine... farklılıklar, eş zamanlı olarak daha geniş demokratik bir kültürün parçası olarak faaliyette bulunmalarını sağlayacak koşullar oluştururken, insanların kendilerini kendi tarihleri içinde konumlandırmalarını sağlayacak kapasiteye karşı ağırlık vermesi içindir. Okuryazarlık formlarının temsili yalnızca epistemolojik değil, aynı zamanda oldukça siyasal ve fazlasıyla pedagojiktir.”*

Giroux (1991, s. 108) ve meslektaşları, öğretmenin politik ve dönüştürücü rolünün gerekliliğinde ısrarcıdır. Giroux Aronowitz ile birlikte şunları yazmıştır:

*“Eğitim çalışanları, toplumsal yaşam, özgürleştirici topluluk ile bireysel ve toplumsal bağlılığın dilini ortaya koyan bir ahlaki birikimi ciddiye almak zorundadır. Ahlak üzerine söylem önemlidir... Bu eleştirel bir demokrasinin söylem ve ilkelerinin geliştirilmesi için öğrencilerin savaşıması ve mücadele etmesi amacıyla eğitilmesi gerektiğine işaret eder.”*

Bu girişimde:

*“eğitmcilerin, demokratik kamusal yaşamı baltalayan ideolojik temsiliyete ve güç ilişkilerine gittikçe meydan okuyan, -hem okul içinde hem de okul dışında- muhalefet alanlarını genişletmelerine olanak verecek olan toplumsal eleştiri, sivil cesaret ve kamusal katılım biçimleri aracılığıyla eğitim liderliğini yeniden tanımlama görevini üstlenmeleri gerekmektedir. (Giroux, H. and Aronowitz, S. 1991, s. 89)”*

Giroux (1983c, ss.202-3) öğrencilerin gerçekte ne öğrenmeleri gerektiğini daha somut kavramlarla açıklamıştır.

*“Öğrenciler yalnızca toplumun isteklerinin mevcut toplumla nasıl karşılaştırılacağını öğrenmemeli, öğrencilere aynı zamanda farklı toplumsal olasılıkları ve yaşama biçimlerini dile getirebilecekleri şekilde düşünmek ve davranmak da öğretilmelidir. Ancak, eğer sivil cesaretin gelişimi vatandaşlık eğitiminin özgürleştirici biçiminin temel zemini ise, o zaman bu bir şekilde netleştirilmesi gereken bazı pedagojik varsayımlara ve açıklamalara dayandırılmak durumundadır.*

1. İlk olarak, öğrenme sürecinde öğrenci katılımının aktif doğası vurgulanmalıdır. Bunun anlamı; pedagojinin aktarım biçiminin öğrencilerin meydan okuyabildiği, katılım gösterebildiği ve öğrenme sürecinin biçimini ve özünü sorgulayabildikleri sınıf içi sosyal ilişkilerle değiştirilmesi gerektiğidir.
2. İkinci olarak, öğrencilere eleştirel düşünme öğretilmelidir. Elbette sınıf düzeyine bağlı olarak, öğrenciler her birinin hakikat iddiasına karşı farklı dünya görüşlerini yan yana koymayı öğrenebilmelidir.
3. Üçüncü olarak, muhakemenin eleştirel biçiminin geliştirilmesi öğrencilerin kendi tarihlerini sahiplenmeleri için, örneğin kendi biyografilerini ve anlam sistemlerini araştırmaları için, kullanılmalıdır. Yani, eleştirel pedagoji öğrencilere kendi düşüncelerini dile getirme, kendi deneyimlerini doğrulama fırsatı sunacak koşullar sağlamalıdır.
4. Öğrenciler, değerlerin insan yaşamının dokusunda nasıl saklı olduğunu, nasıl aktarıldığını ve insan varoluşunun niteliğine ilişkin olarak ne gibi faydalar sağladığını öğrenmelidir.
5. Beşinci olarak, öğrenciler kendi yaşamlarını etkileyen ve sınırlayan yapısal ve ideolojik güçler hakkında bilgi edinmelidir. Dennis Gleeson ve Geoff Whitty bu konuyla ilgili olarak sosyal bilgilerin rolünü analiz ederken şunlara değinmiştir:

*Sosyal bilgilerin radikal kavramsallaştırması, hem okulda hem okul dışında sosyal süreçlerin birçok öğrencinin yaşam şansını etkilediğini ve sınırladığını kabul etmekle başlar. Sosyal Bilgiler dersinin yapabileceği şey, öğrencilerin kendi varsayımlarının daha fazla farkında olmalarına ve hayattan isteklerinin ne olduğunu ifade ederken bunları daha siyasal olarak telaffuz etmelerine yardımcı olmaktır. Bu da öğrencileri, sosyal dünyanın kendi isteklerine neden direndiğini ve isteklerini hayal kırıklığına uğrattığını, sosyal eylemin benzeri sınırlılıkları nasıl odağa aldığı aktif olarak araştırmaya yönlendirmektedir.*

### 1.7. Madison Ekolünün Eleştirel Teorisinin Unsurları- Kenneth Zeichner, Tom Popkewitz, ve Sınıf İçindeki ve Dışındaki Politik Aktivizmin Çoğulcu Otonomist Eleştirel Analizinin Radikal Sol Modeli

Tom Popkewitz (1991, s.231), Giroux'un "dönüştürücü entelektüel" kavramını eleştirmiştir. Popkewitz "araştırmacının doğrudan muhalif toplumsal hareketlere.... olan bağlılığını öne süren... ezen ve ezilenler arasındaki küresel dualizmi kabul eden popülist bilim adamları" kavramına karşı çıkmaktadır; "İlerlemecilik kategorisi, ezilen gruplarla özdeşleşmiş uygulamalara atfedilmiştir".

Popkewitz'in ve aslında Ken Zeichner'in Giroux gibi eleştirel teorisyen tasvirinin, Giroux'un tezleri arasındaki temel zıt ilişkiler olarak gördükleri, kısa özeti şu şekildedir;

- bir taraftan önceden belirlenmiş amaçlarla siyasal bağlılık ve siyasal bir projenin pedagojisi; ile
- entelektüelin bireysel özerkliğinin demokratik gelişimi. "Entelektüelin katılımı sürekli olarak özerklik mücadelesi ile yan yanadır" (Popkewitz, T., 1991, s.241).
- bir entelektüel olarak öğrencisini dönüştürmek isteyen öğretmenin arzusuyla birlikte, siyasal proje ve bağlılıkla yüz yüze olan öğrenenin, öğrencinin bireysel özerkliğinin demokratik gelişimi

Dan Liston ile birlikte yazan Ken Zeichner (1987, s.25), aynı zamanda Giroux'un açık politik projesini ve ajandasını da eleştirmektedir.

Üç yansıtma düzeyini ortaya koydukları ve birlikte yazdıkları Liston ve McLaren'in ana makalesindeki önermesi şudur; "Giroux ve McLaren'in öğretimi politize etme girişiminde hissettiğimiz, eğitimci olarak öğretmen ile siyasal aktivist olarak öğretmen arasındaki temel ayrımı bulanıklaştırmalarıdır."

Giroux'a karşı Zeichner ve Liston şunu vurgular:

*"Yansıtıcı öğretimin', öğretmen davranışlarındaki herhangi bir değişiklik ile eş anlamlı düşünülemediğini belirtmek oldukça önemlidir. Program, aday öğretmenlerin neyin olası olduğuna dair algularını değiştirecek şekilde kendileri ve çevrelerine dair farkındalık kazanmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Burada umulan, geliştirilmiş algının ve 'kültürel okuryazarlığın' (Bowers, 1990) aday öğretmen eylemlerinde dışa vurulan 'yansıtıcılık' derecesine etki etmesi, daha yansıtıcı eylemlerin hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha faydalı olmasıdır."*

Şimdi yukarıda kategorize ettiğim sol eğitimciler arasındaki farklılıkları açmak istiyorum. Özellikle, temelde dönüştürücü entelektüeller olarak öğretmenlerin rolüyle ilgili olan Zeichner-Giroux argümanını irdelemek istiyorum. Liston ve Zeichner (1987, s.117-8) diğer eğitim, siyaset ve ekonomi reformlarıyla birlikte öğretmen eğitime yönelik daha eleştirel bir yaklaşımın 'daha demokratik ve adil bir toplum' yaratmaya yardımcı olacağına inanarak, devlet okullarında daha özgürlükçü eğitim uygulamaları oluşturmak amacıyla, kendilerini "öğretmen eğitimi için bu önemli rolle" özdeşleştirmektedir. Ancak sınıf içindeki siyasal aktivist öğretmen portresine karşı da uyarıda bulunmaktadırlar. "Toplumsal ve eğitimsel eşitsizlikleri" düzeltme arzusuyla motive olup.... 'yansıtıcı, eleştirel ve özgürleştirici programları' kendileri önermişken... tanım gereği, öğretmenlerin ahlaki eğitime yönelik yansıtıcı ve eleştirel yaklaşımın şu şekilde olması gerektiğine inanmaktadırlar:

*"(Bu yaklaşım) çoğulluğu tanır ve gelecekteki öğretmenlerin yeterince eklemlenmiş ve makul oranda farklı ahlaki pozisyonları ayırt edebilmesine ve aralarında seçim yapabilmesine olanak sağlar... yansıtıcı ve eleştirel yönelimli öğretmen eğitimi programlarının amacı, kesinlikle ahlak telkini değil, eğitimsel hedeflerin ve alternatif eylem biçimlerinin yansıtıcı bakış açısıyla incelenmesidir (Liston, D. ve Zeichner, K. 1987, pp.121-2)."*

(Giroux ve McLaren'ın) 'sınıf içerisinde sivil görüşlü eylem' konusunda oldukça ihtiyatlı olsalar da, Liston ve Zeichner (1987, ss. 124-5) 'öğretmen eğitimi programlarının eğitim koşulları ile öğretmenlerin işlerinin, öğretmen adaylarının seçilen hedeflerine nasıl ket vurduğunun incelemeye başlaması

gerektiğine' inanarak, bu eylemleri sınıf *dışında* teşvik etmektedir. Liston ve Zeichner (1987, ss. 133-4) öğretmen eğitimcilerinin daha agresif politik duruşunu sınıf içinde *değil*; öğretmen eğitimi programlarını etkileyen kaynak ve mükafatları dağıtan örgütlenmelerle ve aktörlerle 'ilişkili olarak', ve aynı zamanda öğretmenlere ve velilere okul müfredatı ve okul yönetiminde daha fazla kontrol verecek olan okulun demokratikleştirilmesi çabasında sergilemeleri gerektiğini savunmaktadır. Fakat Liston ve Zeichner, Giroux ile (McLaren ve Aronowitz ile) "programlardaki toplumsal ilişki ve pedagojik uygulamaların, öğretmen eğitimcilerinin okullarda oluşturmak istedikleri özgürleştirici uygulamaları yansıtmaması gerektiği' konusunda hemfikirdirler.

Liston ve Zeichner (1987, ss. 126-7) kendilerini "Öğretmen Eğitimindeki Radikal Gelenek" içerisinde konumlandırmaktadır. 'Öğretmen eğitimindeki hâkim ideolojilere ve uygulamalara meydan okuyan bağlılık ve ortak amaçlar dizisini' paylaşmaktadırlar ve 'hem eleştirel hem de özgürleştirici olan öğretmen eğitimi programları geliştirme girişiminde bulunmuşlardır.

Öğretmen eğitiminin radikal görüşü içindeki "kavramsal lenslerin ve teorik ilkelerin çeşitliliğine" dikkat çektiler.

Giroux ve McLaren ile olan tartışmalarını özetlemek gerekirse; sınıf içindekiler hariç yukarıdaki tanımlar, amaçlar ve öğretmen adaylarının, mevcut öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin rolleri konusunda hemfikirdirler.

### 1.8. Radikal Sol Yeniden Üretimciliği- ve John Smyth'in Yeniden Üretimci Analizinin Eleştirisi

Bu bölümde, örneğin Bowles ve Gintis'in müteakiliyet teorisi, Althusser'in ideoloji kavramının maddi unsurları ve Bourdieu'nun kültürel yeniden üretimci modeli ile özdeşleşen ekonomik yeniden üretimci modele yönelik temel eleştirileri aktarabilmeyi umuyorum.

Benzer eleştiriler, Micheal Apple (1982) ve Geoff Whitty (1981) tarafından çalışılan Mike Cole (1990)'da ve Henry Giroux (1983b)'de oldukça açık ve nettir.

Akabinde ise John Smyth'in yeniden üretimci model içindeki geç kapitalist eğitim gelişmelerine dair sert ve isabetli analizinin bazı unsurlarını tespit etmeyi ve bu unsurları kritik etmeyi arzuluyorum. Öncelikle Giroux'dan alınmış olan yeniden üretim teorisinin oldukça kısa bir eleştirisini verelim.

Yeniden üretim teorisyenleri analizlerinde tahakküm fikrini aşırı derece vurgulamış ve öğretmen, öğrenci ve diğer öznelerin belirli bir tarihsel ve sosyal bağlamda hem kendi varoluş koşullarını yaratmak hem de bunları yeniden üretmek için nasıl bir araya geldiğine dair temel bir kavrayış sunmakta başarısız olmuştur. Daha spesifik olarak, öğretimin yeniden üretimci anlatıları, kendilerini sürekli olarak, tarihin toplumun üyelerinin arkasından yazıldığını vurgulayan Marksizmin yapısal-işlevselciliğine göre modellemiştir. Sınırlılıkları da içerecek şekilde insanların tarihi yazdığı fikri ise ihmal edilmiştir. Gerçekten de insan özneleri kendini yaratma, meditasyon ve direnç anlarına yer açmayan teorilerden genellikle 'kaybolmaktadır'. Bu anlatılar bizleri Orwellyan bir fanteziden fırlamış gibi gözükken bir öğretim ve tahakküm görüşüyle baş başa bırakır; okullar sıklıkla fabrika veya hapisane olarak görülür, öğretmenler ve öğrenciler benzer şekilde kapitalist sistemin mantığı ve toplumsal pratikler tarafından sınırlanmış adeta piyonlar ve figüranlar olarak hareket ederler.

*"İnsan edimi ve direnç kavramının önemini anımsayarak yeniden üretimci teoriler, öğretimin baskılayıcı özelliklerine meydan okumak ve bu özellikleri değiştirmek için çok küçük bir umut vadederler. Okullarda mevcut bulunan çelişkileri ve mücadeleleri göz ardı ederek bu teoriler sadece insan edimini yok etmez, aynı zamanda farkında olmaksızın öğretmen ve öğrencilerin somut okul koşulları içinde incelenmemesi için bir gerekçe sunar. Böylece tahakkümün çeşitli yapısal ve ideolojik biçimlerinin varlığı ile bunların gerçek açılımı ve etkileri arasındaki belirgin farklılığın olup olmadığına karar verme fırsatını kaçırmazlar.*

*Oysaki yeniden üretim teorisyenleri neredeyse başı başına iktidarın ve baskın kültürün nasıl alt sınıf ve grupların rızasını kazandığına ve mağlup ettiğine odaklanırken, direnç teorileri bu grupların kültürlerine belirli bir düzeyde edimselliği ve yeniliği geri vermektedir. Bu bağlamda kültür, hakim toplum kadar grubun kendisi tarafından da oluşturulmaktadır. İster işçi sınıfı veya başkası olsun, alt kültürler yeniden üretim anlarına olduğu gibi kendinlerini üretim anlarına da katılır; doğaları gereği çelişkilidirler ve hem direnişin hem de yeniden üretimin izlerini taşırlar. Bu kültürler, sermaye ve okul gibi sermayenin kurumları tarafından şekillendirilen kısıtlar içinde biçimlendirilmiştir fakat içinde bu*

*gibi kısıtların bulunduğu koşulların işlevi okuldan okula, çevreden çevreye değişmektedir. Dahası kapitalist değerlerin ve ideolojilerin, gündemi belirlemede ne kadar güçlü olduklarına bakmaksızın, doğrudan başarılı olacaklarına dair asla bir garanti bulunmamaktadır. Stanley Aronowitz'in bize hatırlattığı üzere "Nihai analizde öznenin praksi, ön koşullar tarafından belirlenmemektedir; sadece olasılıkların sınırları önceden verilidir. (Giroux, H. 1983b)"*

1991 yılında Bath Üniversitesinde gerçekleştirilen "Öğretmen Eğitiminin Yeniden Kavramsallaştırılması" konferansında sunduğu çalışmasında John Smyth, hem Radikal Sağ kanadın hem de Avustralya'da ve diğer geç kapitalist sistemlerdeki öğretimi uyumlaştırma stratejilerine sert ve değerli bir eleştiride bulundu. Smyth aynı zamanda mekân, direniş, öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin rolü, entelektüellerin rolü ve Radikal Sol söyleme ilişkin Radikal Solun kendi içindeki tartışmalarda yer aldı.

Bu tartışmanın tarafı olarak, argümanlarının bazı yönlerini eleştirmek isterim. Smyth (1991, s.2) için katılımcı, yerel olarak konumlandırılmış ve yansıtıcı yaklaşımların özü şu şekildedir:

*"böylesi yerel girişimler gücün yeniden dağıtımına anlamına gelmez; aksine merkezi olarak belirlenmiş karar ve yönergelerin uygulanması üzerinde sınırlı bir keyfi kontrol teşkil ederler. Sonrasındaki yansıma, başkaları tarafından belirlenmiş amaçlara odaklanmanın bir aracı haline gelir; yani itiraz etme, tartışma ve bu amaçların doğasını belirlemenin aktif bir süreci değildir."*

İngiltere'de kesinlikle, 1988 Eğitim Reformu Yasasını takiben İngiltere ve Galler için (yeni) Ulusal Müfredat'ın dayatılmasıyla, 1989 CATE kriterleri ile 1991 Ulusal Müfredat Konseyinin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi belgesinin akabinde ve daha sıkı bir İngiltere ve Galler için Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Ulusal Müfredatı'nın etkin bir şekilde uygulamaya konmasıyla birlikte, direncin kapsamı, muhalif söylemin gelişimi ve yayılımı kısıtlandı. Smyth, bu değişimlerin sınırlandırıcı doğasına ilişkin iddialarında haklı. Fakat birçok yazar, teorik olarak, karşı-hegemonik eylem alanlarının nasıl devam ettiğini ortaya koymuş durumdadır. Örnek olarak Gramsci ve Giroux'nun bazı İngiliz öğretmen eğitimi bölümlerinin hükümetin müfredatla ilgili isteklerine nasıl karşı çıkabildikleri ve çıktıkları ile sistemin yeniden yapılandırılmasıyla fırsatları nasıl değerlendirdiklerini (Whitty, 1991b); bunun yanı sıra İngiliz Hükümeti'nin Yerel Okul Yönetiminin (Smyth'nin klasik yukarıdan yerelleşme örneği) parçası olarak okulun mali ve idari güçlerinin yeniden yapılandırılmasının, işçilerin öz yönetimi veya yerel işçilerin demokratik kontrolü gibi, nasıl farklı amaçlar için kullanılabileceğini açıkladıkları çalışmaları verilebilir (Hill, D.1991b).

Smyth (1991, s.25) öğretmenlere şu çağrıda bulunur:

*"Öğrettiklerinizin gündelik boyutlarını daha geniş politik ve sosyal gerçekliklerle besleyerek bilinci ve süreçleri birbirine bağlayın çünkü ancak sonrasında işe yaramayan şeyler yüzünden kendi kendilerini suçlamaktan vazgeçecek ve nedenselliklerinin daha uygun olarak toplumsal adaletsizlikte ve toplumun bariz adaletsizliklerinde yatıyor olabileceğini görecekler."*

Smyth (1991,s. 29) çalışmasında 'sosyal, kültürel ve siyasal yansıma' söyleminin geliştirilmesine açıkça katkıda bulunur, fakat özgürleşme ve çağdaş radikal söylemin diğer temel kavramlarını vurgulayan 'radikal' söylem konusunda oldukça temkinli ve kayıtsızdır. Ve Smyth (1991) Nash'in bana kalırsa gereğinden fazla negatif ve karamsar görüşünü onaylayarak şunu alıntılar;

*"bu kavramlar asla gerçekleştirilebilir ve yerel programlara bağlı olarak somut siyasal dönüşüm tartışmalarına referansla dile getirilmedi; pratikte hiçbir işlevi olmayan yine de ihtiyaç duymak için ortaya koyanlar tarafından kullanılmak üzere havada süzülen bir ilham retoriği olarak kullanıldı."*

Bu tutuma karşı dört boyutlu bir eleştiri yapmak istiyorum;

- İlham retoriği
- Kitleselleşme retoriği
- Dönüştürücü retorik ile siyasal programların bağlantısı ve
- Entelektüalizmin geçerliliği.

İlk olarak, ilham retoriği duygusal bütünleşme, heyecanlandırma ve motive etme açısından herhangi bir siyasal/ideolojik/eğitim projesi için başlı başına değerli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda ideolojinin duygusal alanla ilişkili olduğunu söylemek, ideolojinin duyguların siyaseti içinde işlediğini anlamak zorunda olduğumuzu söylemektir - "hem olanak sağlayan hem de özgürleştirici mücadeleyi sınırlandıran



isteklerin yapısı” (Giroux, H. Ve McLaren, P., s.190). Kendi yazdıklarından bazıları da kesinlikle retoriğin kayıt altına alınması içindir.

Eleştirel olmayan teori düzeyinde Benjamin Bloom entelektüel gelişimin duyuşsal ve bilişsel alanını birleştirir ve bu, heyecan, esriklik, zevk halindeki bir beden durumu ve ekstra adrenalini üretimini birbirine bağlayan –ki bu bilişsel mesajlı haz psikolojisi ve fizyolojisidir- büyüleyici özellik siyasetinin siyasal bilimlerdeki analizinin klışesidir.

İkinci olarak, ilham retoriğinin kitleselleştirmede, belirli bir kitleyi ‘ihtiyaç duyulması için bu şekilde oluşturuldu’ veya ‘ihtiyaç olduğunu hissettirecek bir arzu oluşturması için bu şekilde oluşturuldu’ noktasına getirmede önemli bir işlevi bulunmaktadır.

Bu çalışmanın giriş bölümünde Radikal Sağın üç farklı kitle için üç farklı söylem düzeyini kullanmadaki başarısına değinilmişti- Radikal Sağın kendi ilham retoriğinin kelime haznesi ve kavramlarıyla birlikte (Looney Solu, okullar, ‘öğretmen eğitimi’ ile ilgili), alaycı bir söylemin kelime haznesini ve kavramlarını kitleselleştirmek ve yaymak için her biri birbirine tepki gösteren ve birbirinden beslenen bu üç farklı kitle akademi, üç farklı düzeydeki basın (elit, ortakültürlü ve popüler basın) ve Parti politikasıydı.

Üçüncüsü; böylesi özgürleştirici kavramların genellikle gerçekleştirilebilir yerel siyasal programlara bağlı olmadığı doğru olsa da, bu kavramların ‘asla’ bu şekilde ifade edilmediğini iddia etmek, gelişigüzel bir yazım veya gelişigüzel ve yetersiz bir bilgilendirme. Henry Giroux’dan etkilenen “Keep Strong” hareketi ve Chicago’daki Chicago Grand Network belgesi (1987), Giroux’nun teori ile somut ve popülerleştirilen yerel eylem ve programları birleştirdiği örneklerden biridir (ILEA 1984, ILEA 1985b).

İç Londra Eğitim Otoritesi (Inner London Education Authority)’nin işçi sınıfı çocukların başarı düşüklüğüyle mücadele etmeyi amaçlayan iki temel raporu, Improving Secondary Schools (Ortaöğretimin İyileştirilmesi- Hargreaves Raporu) ve Improving Primary Schools (İlköğretimin İyileştirilmesi Thomas Raporu), ile Nambiya’daki SWAPO eğitim politikasında da olduğu üzere, 1974-1976 Portekiz Devrimci Hükümetlerinin çeşitli anti-elitist, anti-hiyerarşik eğitim reformları özellikle Palolo Freire gibi eğitimcilerle dayandırılmış ve etkileri altında kalmıştır; bunlar radikal söylemin gerçekleştirilebilir yerel siyasal programlara bağlı somut siyasal dönüşüm tartışmalarına referansla oluşturulmuş özgürleştirici ve mobilize edici kavramların bazı örnekleridir. Aslında bunlar yalnızca en çok bilinenleridir (ki buna 1917 Rus Devrimini takip eden hizmet öncesi öğretmen eğitimi reformu da eklenebilir).

Aynı zamanda bunlara sadece özgürleştirici retorikten ilham alan binlerce kişinin, yüz binlerce entelektüel grubun, okul öğretmenlerinin, öğretmen eğitimcilerinin, radikal okul yöneticilerinin, siyasi militanların ve aktivistlerin, yerel sosyalistlerin emekleri değil, yerel siyasal programlarda iş birliği yapan veya bu programları geliştiren ve bazı durumlarda gerçekten bu programları uygulamaya koyan ve etkinleştirenler de eklenmelidir. (O kadar etkinlerdir ki, bazı durumlarda üzerinde çalıştıkları yapılar öfkeli ve endişeli Muhafazakâr merkezi hükümet tarafından lağvedilmiş, yeniden uyarlanmış, cezalandırılmış veya etkisiz hale getirilmiştir- örneğin 1990’da İç Londra Eğitim Otoritesi’nin feshedilmesi ile yerel eğitim otoritelerinin güçlerinin sınırlandırılması ve azaltılması).

Benzer bir örnekte Hilcole Group (1991)’un kolektif olarak geliştirilmiş ve, Radikal Sol’un teorik analizini sınıf uygulamalarıyla birlikte ulusal ve yerel siyasetin yeniden yapılandırılmasını ilişkilendirmeyi hedefleyen yeni Eğitim Yasası önerisi dahil olmak üzere, öneri dizileri eleştirilmiş kitabıdır; Hill (1991a) , D. Hill’in (Ed. 1992) yaptığı gibi, bir dizi politika önerisini eleştirel Radikal Sol teoriyle ilişkilendirme girişiminde bulunulmuştur.

Nash ve Smyth’e yönelik dördüncü eleştirim, böylesi ifadelerin bildiğim kadarıyla ya deneyimde ve ifadeyle proleteryanizmi ayrıcalıklı tutan değil aşırı derecede ayrıcalıklı tutan ‘işçilik’ten doğmuş, ya da basitçe, örneğin halk aydını olmadan, havalarda uçan, siyasal bir projeye etki etmeye veya projede yer almaya çalışmaksızın eleştirmek veya teorize etmek isteyen entelektüel öncülerin veya entelektüellerin bir seri talihsiz deneyiminden doğmuş açık anti-entelektüelizmidir. Smyth ve Nash’inki gibi bir eleştiri pek çok durumda geçerli olmakla birlikte, gündelik endişelerden ve gündelik hayatın mecburiyetlerinden kopmuş fildişi kulesi teorisyenlerine benzer entelektüellerin varlığını doğrulamaya gitmektedir (Giroux, H. ve P. McLaren, 1987, s.61).

### 1.9. İngiliz Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin İhtiyacı: Bir Radikal Sol İdeolojik Perspektifi

Radikal Solun eleştirisi ve önerileri bütünüyle Merkezden ve Radikal Sağdan farklıdır. Radikal Sol okul içinde/temelli hizmet öncesi öğretmen eğitimini ve baskın bir okul temelli hizmet öncesi öğretmen eğitimini reddeder. Eleştirel yansıtmayı, sosyal adaleti ve egaliteryanizmi saf dışı bırakmaya veya başka bir şeyle yer değiştirmeye çalışan saldırıları, karşıt teorileri reddeder. Bunun yanı sıra radikal sol hizmet öncesi öğretmen eğitiminde reform yapılmasını kabul eder. Ancak, örneğin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde artan okul odağı veya ulusal müfredat oluşturulmasının gerekçeleri ile önerdiği uygulamalar, Radikal Sağ ve Merkez pozisyonlarındakinden farklıdır. Zira hepsi farkı ideolojik perspektiften gelmekte ve hepsinin farklı amaçları bulunmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin dayanması gereken temeller şunlardır:

- Tamamen ya da baskın bir okul temelli öğretmen eğitimine direnç; örneğin yükseköğretim temelli modelin sürdürülmesi;
- Eğitim ve öğretimin sosyo-politik, ekonomik, ideolojik ve kültürel bağlamlarının açık edildiği öğretim ve öğrenmeye ilişkin makro ve mikro teorilerin geliştirilmesi;
- Kendinin ve diğerlerinin teori ve pratiğini ilişkilendirebilen ve eleştirebilen etkili, becerikli sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi;
- Eleştirel “dönüştürücü entelektüeller” ve demokratik katılımcı profesyoneller olarak öğretmenler ile sorgulanmış ve eleştirel bir kültürel çeşitliliğe (sosyal sınıf, ırkçı, toplumsal cinsiyet, cinsiyet) ve radikal demokratik egaliteryan politik projelere dayanan belirli bir sosyal adalet ahlakına bağlı yurttaşlar olarak öğretmenler yetiştirilmesi.

Bu hususlar, genel ve belirsiz ‘yansıtıcı pratisyen’ kavramının belirli bir görünüşünü yansıtmaktadır. Ayrıntılandırıldığı üzere, ‘demokratik’ veya ‘toplum katılımı’ terimlerinde olduğu gibi bu kavram, Birleşik Devletler’de ve İngiltere’de oldukça farklı yorumlara açıktır. Son husus ise ‘yansıtıcı pratisyen’ şemsiye teriminin ötesinde, artırılmış, siyasal kesinliği yaratma teşebbüsüdür ve özellikle de Henry Giroux ve meslektaşlarının çalışmalarına dayandırılmıştır.

Çok sayıda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı yukarıdaki ilkelere ya da en azından ilk üç ilkeye, Zeichner’in yansıtmalarının ikinci ve üçüncü düzeyine, dayandırılmaya çalışılmaktadır.

Bu pozisyon, birçok güncel kitap ve makalede yer alan, bazı eleştirel hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak Clay, Cole ve Hill’in (1990), Cole, Clay Hill’in (1991), Mike Cole’un (1990) kitabının içindeki Cole, Clay ve Hill’in çalışmalarıyla birlikte, Warwick Üniversitesindeki bizim ve diğerlerinin neden belirli inançlara ve değerlere sahip olduğumuzu ve bizim ve diğerlerinin neden bazı şeyleri belirli şekillerde yaptığımızı keşfetmeye başlamamız için kişisel deneyimlerin ve kavrayışın ideal bir zemin sunduğu fikrinden hareketle, biyografik hayat hikâyeleri üzerine kurulu Edebiyat Fakültesi Lisansını ve Nitelikli Öğretmen Statüsünü açıklayan Troyna ve Sikes (1989)’ın çalışmaları gösterilebilir. Diğer iki program D. Hill’in (1989) çalışmasında ortaya konmuştur. ‘Okullar ve Toplum’ (1988-89), West Sussex Yükseköğretim Enstitüsü Eğitim Fakültesi Lisansında 60 saatlik zorunlu üçüncü yıl dersi, ‘Öğrenmenin Bağlamı’(1987-89) ise Brighton Politeknik’in Eğitim Fakültesi Lisansında 20 saatlik seçmeli Birinci ve İkinci yıl dersleri arasına konmuştur. Sheffield Üniversitesi’ndeki PGCE programı yansıtıcı, eleştirel öğretmen formasyonuna inovatif bir yaklaşım geliştirmiştir ve bu yaklaşım Rudduck, J. ve Wellington, J. (1989)’da açıklanmıştır.

Bu gibi programlar, açıkça İngiliz öğretmen eğitimine yönelik anti-teorik ve anti-eleştirel saldırılarla mücadele girişimleridir. Troyna ve Sikes’in sözcükleri ile ifade edersek (1990):

*“Okullarımızda öğrencileri sadece birer görevli olmaları için çalıştırmak yerine daha yaratıcı ve diyebiliriz ki eleştirel roller almaları için eğitmek, tam olarak şu anki konumuzun özüdür. Ancak hizmet öncesi eğitim programlarını bütünüyle bırakıp dizginleri pratisyen öğretmenlerin eline mi vermeliyiz? Sanıyoruz ki hayır.*

*Araştırma bulguları pek çok öğretmenin, bilinçli ya da değil, ırkçı, cinsiyetçi, ayrımcı olması bakımından resmi ve gayri resmi müfredatın organizasyonu, uyumu ve aktarımıyla ilgili önemli kararlar almaya devam ettiğini gösteriyor. Dolayısıyla bu uygulamaların sistematik olarak yeniden üretildiği öğretmen eğitimi/yetiştirme sistemine boyun mu eğmeliyiz? Yoksa bunun yerine, kesin gözüyle bakılan varsayımları eleştirel bir şekilde yansıtan öğretim kuvvetlerini tekrar-hizmet dersleriyle donatarak mı geliştirmeliyiz- ki bu öğrenciler, öğrencilerin ilgi ve becerilerine ilişkin yaygın*

*inanişımıza itiraz etmek için gerekli sebepleri verebilecek ve nihai olarak gelecek kuşakları etkileyebilecektir-? Kısaca, öğrencilerimizi uygulamalarında birer entelektüel olmaya teşvik etmemeli miyiz?"*

## 2. Sonuç

Bu makalenin oldukça kısa bir sonucu bulunmaktadır. O da şudur ki Radikal Sağ hükümetlerinin yönetimi altında medya saldırmakta, öğretimin ve öğretmen eğitiminin ideolojik devlet aygıtlarının kontrolünü güçlendirmek ve ayrıca hegemonya kurmak ve uyarlamak için teşebbüste bulunmaktadır; Sol ise, bazı istisnalar hariç ideolojik savaş alanını terk etmiş ve 'Merkezde Sola' geçmiştir. Ve bu İngiltere'de -1970 ve 1980'lerin kültürel ve eğitimsel ilerlemelerinden bir geri çekilme olan- boş bir liberal ilerlemecilik ve eleştirel olmayan çoğulculuk ile yapılan ittifakta dönemin tedbirli solcuları, eğitimcileri ve ideologları için de geçerlidir. Bu, önermiş olduğum Radikal Sol kuramsallaştırmasının mevcut bazı anti-dönüştürmecî unsurları ve Birleşik Devletler'deki öğretmen eğitimi programlarındaki dönüşüm için de geçerlidir. Zira bir taraftan yeniden üretimci negativist pesimizme geri dönüşü, diğer taraftan da bazı post-modern teorisyenlerin negativist nihilizmini yansıtmaktadır.

Bu makale hem geç kapitalist ekonomilerdeki Radikal Sol tarafından ve bu Radikal Sol içinde proaktif bir tartışma başlatılması için çağrıda bulunmaktadır. Fakat bundan fazlası da mevcuttur. Bu makale liberal çoğulcular (Sağ, merkez ve Merkez sol) ile Radikal Sağ ideolojileri ve programları doğrudan ilişki kurmaya davet etmektedir.

Ve son olarak, bu çalışma Radikal Solun eleştirel teorisinin sosyal adaleti ve egaliteryanizmi üzerine kurulu öğretmen eğitimi programlarını ve öğretimini savunmaya, yaygınlaştırmaya ve geliştirmeye çağırılmaktadır.

## Kaynaklar

- Adams, A. (1992, 20 March). Training plan comforts the real enemy. Letter. Times Educational Supplement. London
- Adams, A. & Tulasiewicz, W. (1989, 13 October). Which way the PGCE? Times Educational Supplement. London.
- Alexander, R, Rose, J. & Woodhead, C. (1992), Curriculum organisation and classroom practice in primary schools: A discussion paper. London: Department of Education and Science.
- Apple, M. (1982). Education and Power. London: Routledge, Kegan Paul.
- Apple, M. (1989a). Critical introduction: Ideology and the state in educational policy. In Dale, R The State and Education Policy. Milton Keynes: Open University Press.
- Apple, M. (1989b). How Equality has been redefined in the conservative restoration. In Secada, W. Equity in Education. London: Falmer Press.
- Aronowiz, G. & Giroux, H. (1986). Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling. London: RKP.
- Baker, R (1989). PGCE courses show up faults of articulated scheme. Times Educational Supplement. London.
- Ball, S. (1990). Markets, Morality and Equality in Education. Hillcole Paper No. 4. London: The Tufnell Press.
- Barrett, E. et al. (1992). Initial Teacher Education in England and Wales: A Topography. London: Goldsmith's College (Interim Report of the Modes of Teacher Education Project).
- Bassey, M. (1991, 29 March). All right in theory, but short on time. Times Education Supplement. London.
- Beardon, T., Booth, M., Hargreaves, D. Reiss, M. (1992). (1992). School-led initial training: The way. forward. Cambridge Education Paper No. 2. Cambridge: Cambridge University Department of Education.
- Bocock, J. (1991). Quality Teacher Education: Reflection on a Decade. Assessment and Evaluation in Teacher Education, 16(1).
- Boyne, R. & Rattansi, A. (1990). Post Modernism and Society. London: Macmillan.
- Booth, M., Furlong, J. & Wilkin, M. (1990). Partnership in Initial Teacher Training. London: Cassell.
- Boyson, R (1990, 25 February). Teachers should be trained on the job and not in ivory towers. Observer. Chicago Common Ground Network, (1987, November-December). Keep strong. Chicago Common Ground Network.
- Chitty, C. (1989). Towards a New Education System: The Victory of the New Right. London: Falmer Press.
- Clarke, K. (1992a, 26 January). Education's insane Bandwagon finally goes into the ditch. The Sunday Times. London.
- Cole, M. (1988). Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory. London: Falmer Press.
- Cole, M. (1990). Education for Equality: Some Guidelines for Good Practice. London: Routledge.
- Cole, M. (1992, 18 February). Winding up the studies business. The Guardian. London.

- Cole, M., Clay, L and Hill, D. (1991). The Citizen as 'individual' and nationalist or as 'social' and internationalist? What is the Role of education? *Critical Social Policy*, 0(3).
- Clay, J., Cole, M. & Hill, D. (1990, Summer). Black Achievement in Initial Teacher Education - How do we proceed into the 1990's. *Multicultural Teaching*, 8(3).
- Cowens, R (1990). *Teacher Education: A Comparative View*. In Graves, N. *Initial Teacher Education: Policies and Progress*. London: Institute of Education University of London.
- Craft, M. (1990). Charting the Changes in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 20(1).
- Crozier, G., Menter, I. & Pollard, A. (1990). Changing Partnership. In Booth, M., Furlong, J., & Wilkin, M. *Partnership in Initial Teacher Training*. London: Cassell.
- Daily Mail. (1992,6 January). At the Chalk Face. (Editorial) Daily Mail. London.
- DENI (Department of Education, Northern Ireland. (1991). *Teachers for the 21st Century: A Review of Initial Teacher Training*, Consultative Paper.
- Bangor, N. Ireland: DENI. DES. (Department of Education and Science) (1989a). *The Education (Teachers) Regulations 1989. Circular 18/89 (on Licensed Teachers)*. London: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science) (1989a). *Future Arrangements for the Accreditation of course of Initial Teacher Training, A Consultation*. London: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science) (1989b). *Initial Teacher Training: Approval of Courses. Circular 24/89*. London: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science) (1989c, 27 June) *Articled Teacher Pilot Scheme: Invitation to Bid for Funding*. London: DES.
- DES. (Department of Education and Science) (1989f, 27 June). *New 'On the Job' Teacher Training Scheme for Graduates*. DES Press Release. London: DES.
- DES. (Department of Education and Science) (1989g, November). *TASC (Teaching as a Second Career) pamphlet on the Articled Teacher Scheme, 1st edition*. London: DES.
- DES. (Department of Education and Science) (1991a, 4 December). *Primary Education. A statement by the Secretary of State for Education and Science, Kenneth Clark*. London: DES.
- DES. (Department of Education and Science) (1992b). *Reform of Initial Teacher Training. A Consultation Document*. London: DES.
- Elliott, J. (1992, 7 January). *Defeat the Defeatists: Surrender is the Wrong Response to Kenneth Clarke's Training Proposals*. *Times Educational Supplement*. London.
- Fernandes, J. (1990). *Reflexões Sobre o Ensino da Sociologia da Educação 110 Formação de Professores*. Paper presented at the 1st International Sociology of Education Conference, Faro, Portugal.
- Gilroy, D. (1992). *The Political Rape of Initial Teacher Education in England and Wales: a JET rebuttal*. *Journal of Education for Teaching*, 18(1).
- Giroux, H. and Aronowitz, S. (1991). *Post-Modern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (1983a). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann.
- Giroux, H. (1983b). *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis*. *Harvard Educational Review*, 53(3).
- Giroux, H. (1989a). *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1987). *Teacher Education as a Counter-Public Sphere: Notes Towards a Redefinition*. In Popkewitz, T., *Critical Studies in Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1989a, August) *Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling*. *Harvard Education Review*, 56(3).
- Giroux, H. & McLaren, P. (Eds.). (1989b). *Critical Pedagogy, State and Cultural Struggle*. New York: State University of New York Press.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1991). *Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism*.
- Giroux, H. & Simon, R. (1988). *Schooling, Popular Culture and a Pedagogy of Possibility*. *Boston University Journal of Education*, 170(1).
- Gordon, A. (1991, 5 May). *Brave New Breed Learn Their Schoolroom Skills on the Job*. *The Mail on Sunday*. London.
- Graves, N.J. (Ed.). (1990). *Initial Teacher Education: Policies and Progress*. London: Institute of Education, University of London.
- Hargreaves, D. (1989a, 6th October). *Judge radicals by results*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1989b, 8th September). *Out of B.Ed. and into Practice*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1989c, 3rd November). *PGCE assessment fails the test*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1989d, 1st December). *Looking at a model of health*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1989e, 14th April). *Merit and Market*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1990a, 21st September). *Remission on a Life Sentence: Flexibility is the key to Teacher Training*. *Times Higher Education Supplement*. London.

- Hargreaves, D. (1991, Autumn). Debate Section: The Education and Training of a Profession. (NUT) Education Review, 2(2). London: National Union of Teachers.
- Hargreaves, D. (1992, 17 January). On the right tracks: The Education Secretary's teacher training reform should be welcome. Times Higher Educational Supplement. London.
- Hessari, R. & Hill, D. (1989). Practical Approaches to Multi-Cultural Learning and Teaching in the Primary Classroom. London: Routledge.
- Hextall, I., Lawn, M., Sidgwick, S. & Walker, S. (1991). Imaginative Projects: Arguments for a New Teacher Education. London: Goldsmiths' College, University of London.
- Hill, D. (1989). Charge of the Right Brigade: The Radical Right's Attack on Teacher Education. Brighton: The Hillcole Group/Institute for Education Policy Studies.
- Hill, D. (1990). Something Old, Something New, Something Borrowed, Something Blue: Teacher Education, Schooling and the Radical Right in Britain and the USA. London: Tufnell Press.
- Hill, D. (1991a). What's Left in Teacher Education: Teacher Education, the Radical Left, and Policy Proposals. London: Tufnell Press.
- Hill, D. (1991b, Autumn 1990/Spring 1991). Local Management of Schools. New Socialist. London: The Labour Party.
- Hill, D. (Ed.). (1992a). What Should Teachers Learn: Ideology, Conformity and Conservative Proposals for Teacher Education and Training. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Hill, D. (1992b). Kenneth Clarke and the Destructive 'Reform' of Teacher Education – Why it's happening, why it shouldn't, and what should happen. In Hill, D. (Ed.). What Should Teachers Learn?: Ideology, Conformity and Conservative Proposals for Teacher Education and Training. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Hillcole Group (1991). Changing the Future: Redprint for Education. London: Tufnell Press. Hillgate Group (1986). Whose Schools? A Radical Manifesto. London: Hillgate Group.
- Hillgate Group (1987). The Reform of British Education - From Principles to Practice. London: The Claridge Press.
- Hillgate Group (1989). Learning to Teach. London: The Claridge Press.
- HMI (1991). School-based Initial Teacher Training in England and Wales: A Report by HM Inspectorate. London: HMSO.
- Hodgkinson, K (1992,31 January). Sticking with the Traditional route. Times Educational Supplement. London.
- Hugill, B. (1992,5 January). Why Mr Clarke Has Got It All Wrong. Observer. London. ILEA (Inner London Education Authority) (1984). Improving Secondary Schools. The Hargreaves Report. London: ILEA. .
- ILEA (Inner London Education Authority) (1985b). Race, Sex and Class, 1, London: ILEA
- Jones, K (1989), Right Turn - the Conservative Revolutionary Education? London: Hutchinson,
- Knights, C. (1990). The Making of Tory Education Policy in Post-War Britain 1950-1986. London: Falmer Press.
- Lawlor, S. (1990a). Teachers Mistaught: Training in theories or education in subjects? London: Centre for Policy Studies.
- Lawlor, S. (1990b, 11th June). Something is Wrong in the Classroom. Daily Telegraph. London.
- Lightfoot, L. (1991a, 3 March). School that Fails its Children. TheMail on Sunday. London.
- Lightfoot, L. (1991b, 10 March). Clarke Orders Probe at Culloden. theMail 011 Sunday. London.
- Liston, D. (1989). Capitalist Schools: Explorations and Ethics in Radical Studies of Schooling. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- Liston, D.P. & Zeichner, KM. (1987a, Nov-Dec). Reflective Teacher Education and Moral Deliberation. journal of Teacher Education, pp. 2-8. (Referred to by Rosen et al. 1990).
- Liston, D.P. & Zeichner, KM. (1987b). Critical Pedagogy and Teacher Education. Boston University Journal of Education, 169(3).
- Lodge, B. (1991,29 March). Trainers braced for shunt into classroom. Times Educational Supplement. London.
- McIntyre, D. (1990b). Ideas and Principles Guiding the Internship Scheme. Paper delivered at UCET Conference, London.
- McLaren, P. (1986). Schooling as Ritual Performance. London: Routledge.
- McLaren, P. (1989). Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy and the Foundations of Education. New York and London: Longman.
- Maguire, M. (1991,11 May). Teacher Education. Paper given to the Socialist Movement Education Group Conference, Education After the Tories, London.
- Massey, R. (1991a, 21 March). Stand up to Trendies: Teachers must fight theories harming pupils, says Minister. Daily Mail. London.
- Massey, R. (1991b, 30 April). Forget the theory, just teach us to teach. Daily Mail. London.
- Massey, R. (1991c, 21 May). Forget the theory, just teach us to teach. Daily Mail. London.
- Massey, R. (1992,4 January). Training Shake-up to beat college trendies. Daily Mail. London.
- Menter, I. (1992). The New Right, racism and teacher education: some recent developments. Multicultural Teaching, 10(2).
- Montgomery, D. (1989, 6th December). Teaching skills can so often outweigh subject specialism, Letter. Times Educational Supplement. London.
- Nash, M. (1990). Teacher Education Today. In Graves, N.J. (Ed.). Initial Teacher Education: Policies and Progress. London: Institute of Education, University of London.

- Newsam, P. (1989, 22nd September). Ready for the Road. *Times Educational Supplement*. London.
- NFER (National Foundation for Educational Research) (1991). *Evaluation of the Articled Teachers 'Scheme*. London: NFER.
- O'Hear, A. (1988). *Who Teaches the Teachers? A Contribution to Public Debate*. London: Social Affairs Unit.
- O'Hear, A. (1991, 19 March). Getting the teachers we deserve. *The Guardian*. London.
- O'Hear, A. (1991). Putting work before play in Primary school. *Times Educational Supplement*, (undated). London.
- O'Keefe, D. (1986). *The Wayward Curriculum: A Cause for Parents Concern*. London: Social Affairs Unit.
- O'Keefe, D. (1990a). *The Wayward Elite*. London: The Adam Smith Institute.
- PC ET (Polytechnics Council for the Education of Teachers) (1992, 28 January). Letter to Secretary of State re ITT changes. London: PCET.
- Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*. New York: Teachers College Press.
- Richardson, R. (1991, 26th April). HM Inconsiderate: The recent inspection of Culloden Primary School was a sorry affair. *Times Educational Supplement*. London.
- Ross, A. & Tomlinson, S. (1990). *Teachers for Tomorrow*. London: Institute for Public Research.
- Rudduck, J. (1989, 7th February). Doing it is not enough. *The Guardian*. London.
- Rudduck, J. & Wellington, J. (1989). Encouraging the spirit of enquiry in initial teacher training. *Forum (for the discussion of new trends education)*, 31(2).
- Rudduck, J. (1990). UDE's for the 1990's: distinctive contribution of Higher Education in the partnership of initial teacher education. Paper delivered at UCET conference 1990.
- Sarup, M. (1982). *Education, State and Crisis, Marxist Perspective*. London: RKP.
- Sarup, M. (1986). *The Politics of Multi-Racial Education*. London: Routledge.
- Sexton, S. (1987). *Our Schools - A Radical Policy*. London: Institute for Economic Affairs.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey Bass.
- Shaw, B. (1987). *Teacher Training: The misdirection of British teaching*. In O'Keefe, D. *The Wayward Curriculum*. London: Social Unit.
- Smith, A. (1992, 14 January). Charter to out Teachers in the Class of Their Own. *The Guardian*. London.
- Smyth, J. (1991, 20-22 March). *Teacher's Work and Politics of Reflection, or Reflections on a Growth Industry*. Paper presented to Conference on Conceptualising Reflection in Teacher Development, University of Bath.
- Stoer, S.R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto. Portugal: Edições Afrontamento.
- Sunday Express (1992, 29 December) Is this the Right Way to Teach the Teacher? Clarke aims for Return to Traditional Methods as Standards Plummet. *Sunday Express*. London.
- Sunday Express (1992, 5 January). (Editorial). Do We really need these Colleges? *Sunday Express*. London.
- Taylor, W. (1990). *Which Way Now? The Prospectus for Teacher Education*. Paper -delivered to the SCETT Annual Residential Conference. Reported in SCETT (1991).
- Times Educational Supplement*. (1989, 6th October). News Focus (on the Radical Right). London.
- Times Educational Supplement*. (1990, 7th, December). Article on Teacher Education. 'London: *Times Educational Supplement*.
- Trend, M. (1988, 15 October). How Teachers Learn. *The Spectator*. London.
- Troyna, B. & Sikes, P. (1989, Autumn). Putting the 'Why' Back into Teacher Education. *Forum (for the discussion of new trends in education)*, 32(1).
- Tyler, D. (1991, 8 December). Clarke backs return to formal lessons. *Sunday Times*. London.
- UCET (Universities Council for the Education of Teachers) (1990, 19 June). Press statement (on Teacher Education). London: UCET.
- UCET (universities Council for the Education of Teachers) (1992, January). Letter to Secretary of State re: ITT changes. London: UCET.
- Van Manen, M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practice*. *Curriculum Inquiry* 6.
- Warnock, M. (1988). *A Common Policy for Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Warnock, M. (1985). *Teacher Teach Thyself*. London: BBC Publications.
- Whitty, G. (1981). *Ideology, Politics and Curriculum*. Milton Keynes: Open University Press.
- Whitty, G. (1991a). Next in Line for the Treatment: Educational Reform and Teacher Education in the 1990s. Inaugural Professorial Lecture at Goldsmith's College, London.
- Whitty, G. (1991b). CATE, Post-CATE and a National Curriculum for Teacher Education. Paper to the Hillcole Group National Seminar on Teacher Education, Kings College, London.
- Wilkin, M. (1990). Chapter in Booth, M., Furlong, J. and Wilkin, M. *Partnership in Initial Teacher Training*. London: Cassell.
- Wragg, T. (1988). *Education in the Market Place. The Ideology Behind the 1988 Education Bill*. London: National Union of Teachers.
- Wragg, T. (1990a). The two routes into teaching. In Booth, M., Furlong, J. and Wilkins, M. *Partnership in Initial Teaching Training?* London: Cassell.

Wragg, T. (1990b). Stand by your B.Eds. Paper delivered at the UCET Conference, London.

Wragg, T. (1990c, 6th July). Join the right and ring the changes. Times Educational Supplement.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987, February). Teaching student teachers to reflect. Harvard Education Review, 57(1).