

PEGEM

E Ğ İ T İ M
ve
Ö Ğ R E T İ M
D E R G İ S İ

PEGEM JOURNAL OF

EDUCATION
and
INSTRUCTION

MART / MARCH 2014

CİLT / VOL: IV

SAYI / NO: 1

ISSN: 2146-0655

E-ISSN: 2148-239X

- **Sınıf öğretmenlerinin uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri**
Opinions of teachers about orientation and preparation activities
- **İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi**
An investigation of English language instructors' attitudes towards reflective teaching
- **7 yaş çocuklarında hareketli oyunların saldırganlık davranışları üzerine etkileri**
The Effects of active games on aggressive behaviors of 7-year-old children
- **Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri:
11. sınıf manyetizma konusu örneği**
*Teachers' and students' views on using augmented reality environments in physics education:
11th grade magnetism topic example*
- **Resim-iş öğretmenliği programlarının öğretmen adaylarına "endüstriyel tasarım eğitimi" yeterliği kazandırma işlevleri açısından incelenmesi**
A study of art and craft teaching programs according to their function of generating "industrial design education" qualification for teacher candidates
- **Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları**
Alternative assessment practices in science

- **Sınıf öğretmenlerinin uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri**
Opinions of teachers about orientation and preparation activities
- **İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi**
An investigation of English language instructors' attitudes towards reflective teaching
- **7 yaş çocuklarında hareketli oyunların saldırganlık davranışları üzerine etkileri**
The Effects of active games on aggressive behaviors of 7-year-old children
- **Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri:
11. sınıf manyetizma konusu örneği**
*Teachers' and students' views on using augmented reality environments in physics education:
11th grade magnetism topic example*
- **Resim-iş öğretmenliği programlarının öğretmen adaylarına “endüstriyel tasarım eğitimi” yeterliği kazandırma işlevleri açısından incelenmesi**
A study of art and craft teaching programs according to their function of generating “industrial design education” qualification for teacher candidates
- **Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları**
Alternative assessment practices in science

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yılda dört defa yayımlanan **hakemli** bir dergidir.

Dergi Sponsoru

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Servet SARIKAYA

Editör

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yardımcı Editör

M. Ed. Serkan DİNÇER

Kapak Düzenleme

Gürsel AVCI

Dizgi

Selda KILIÇ

Baskı

Ayrıntı Matbaası
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No:
105 / A, Yenimahalle / Ankara

Dizinleme

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG)
EBSCO Host, Arastirmax ve ASOS Index veri
tabanları tarafından dizinlenmektedir.

©Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların
tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Pegem Journal of Education and Instruction is a
refereed journal published four times annually in
March, June, September and December.

Sponsor

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri
Tic. Ltd. Şti.

Owner

Servet SARIKAYA

Publication Editor

Servet SARIKAYA

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Associate Editor

M. Ed. Serkan DİNÇER

Cover Art

Gürsel AVCI

Designer

Selda KILIÇ

Publication

Ayrıntı Matbaası
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No:
105 / A, Yenimahalle / Ankara

Abstracting - Indexing

Pegem Journal of Education & Instruction
(PEGEGOG)is indexed in EBSCO Host, Arastirmax
and ASOS Index.

© All rights reserved. Scientific responsibility for
the articles belongs to the authors themselves.

Karanfil/2 Sokak No: 45, Kızılay-Ankara / TÜRKİYE

+90 312 460 67 50

+90 312 431 37 38

<http://www.pegegog.net>

editor@pegegog.net

Bilim Kurulu
[Editorial Board]

Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS	Bilkent Üniversitesi
Doç. Dr. Alim KAYA	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayla OKTAY	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç ACIKALIN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Cemal YURGA	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cevat CELEP	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Eralp ALTUN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Gulden UYANIK BALAT	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gürhan CAN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAĞ	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Gazi Üniversitesi Gazi
Doç. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Metin ORBAY	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat OZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin KALE	Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr. Pasa Tefvik CEPHE	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Samih BAYRAKCEKEN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Serap BUYURGAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet OZDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tülin GÜLER	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	Mevlana Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya SELÇUK	Gazi Üniversitesi

Cilt.4 – Sayı.1 için Hakem Listesi
[List of Reviewers for Vol.4 – No.1]

Dr. Ahmet BEDEL
Mevlana Üniversitesi

Dr. Bahar İşigüzel
Nevşehir Üniversitesi

Dr. Filiz AKAR
Bozok Üniversitesi

Dr. Halit KARALAR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Hatice DEMİRBAŞ
Gazi Üniversitesi

Dr. Huriye DENİS ÇELİKER
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. İsmail KILIÇ
Trakya Üniversitesi

Dr. Mehmet Emre SEZGİN
Çukurova Üniversitesi

Dr. Mürşet ÇAKMAK
Atatürk Üniversitesi

Dr. Neslihan KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi,

Dr. Ozan ŞENKAL
Çukurova Üniversitesi

Dr. Özden DEMİR
Kars Kafkas Üniversitesi

Dr. Ramazan SAĞ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Selmin ÇUHADAR
Trakya Üniversitesi

Dr. Sencer BULUT
Çukurova Üniversitesi

Dr. Şükran KILIÇ
Aksaray Üniversitesi

İÇİNDEKİLER /CONTENTS

Ahmet DOĞANAY

Editörden..... v

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ, Aybüke UÇANSOY

Sınıf öğretmenlerinin uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri
Opinions of teachers about orientation and preparation activities 01

Mithat KORUMAZ, Ali KARAKAŞ

İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi
An investigation of English language instructors' attitudes towards reflective teaching 27

Mehmet İNAN, Cengiz KARAGÖZOĞLU, Özgür ŞİMŞEK

7 yaş çocuklarında hareketli oyunların saldırganlık davranışları üzerine etkileri
The Effects of active games on aggressive behaviors of 7-year-old children 47

Mustafa Serkan ABDÜSSELAM

Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: 11. sınıf manyetizma konusu örneği
Teachers' and students' views on using augmented reality environments in physics education: 11th grade magnetism topic example 59

Şehnaz YALÇIN WELLS

Resim-iş öğretmenliği programlarının öğretmen adaylarına "endüstriyel tasarım eğitimi" yeterliği kazandırma işlevleri açısından incelenmesi
A study of art and craft teaching programs according to their function of generating "industrial design education" qualification for teacher candidates 75

Nida BÜYÜKTOKATLI, Şule BAYRAKTAR

Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları
Alternative assessment practices in science 103

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Yeni bir yılda Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG) yeni bir cildi ve sayısıyla daha birlikte olmanın sevinciyle herkese merhaba. Yeni sayımızı bazı yeniliklerle sunuyoruz. Daha önceki sayımızda belirttiğim gibi Doi ve Cross Reference uygulamalarını başlattık. Artık dergimiz basıma girmeden doi numarası verdiğimiz makaleleri sizlerle paylaşma olanağına kavuştuk. Bu arada dergimiz için elektronik ISSN numarası aldığımızı da belirtmeliyim. Hakem değerlendirme süreci tamamlanan makalelere doi numarası vererek elektronik ortamda ulaşılmasını sağlıyoruz. Bu sayı ile dergimizin formatında yaptığımız diğer bir değişiklik ise, İngilizce uzun özet. Hızla gelişen ve ülkemizde saygın bir konumda bulunan dergimizin saygın uluslararası indekslerde de yer alabilmesi için "abstract" dışında daha uzun bir İngilizce özete ihtiyacı vardı. Bu yeni kararımızı anlayışla karşılayan siz değerli yazarlarımıza teşekkür ediyorum. Bu yeniliklerle derginin sayfa düzeni de doğal olarak değişti. Yeni sayfa düzenimizi beğeneceğinizi umuyoruz. Bu arada Ulakbim dergimizle ilgili ilk değerlendirmesini yaptı ve bizden geçmiş sayılarımıza ilişkin bazı hakem raporlarını istedi. Kısa sürede Ulakbim değerlendirmesinin sonuçlanacağını umuyoruz.

Değerli araştırmacılar, her sayıda yapmaya çalıştığım gibi, dergimize gönderilen makalelerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bazı ortak sorunların giderilmesi yönündeki önerilerime bu sayıda da devam etmek istiyorum. Dergiye gelen makalelerin sorunlu bölümlerinden biri de genellikle tartışma bölümü olmaktadır. Bilim sadece bir bilgi toplama ve onları sunma yolu değil, aynı zamanda analiz sonucunda ortaya çıkan bulguları anlamlandırma ve yorumlamadır. Tartışılmayan bulgular dağınık, ilişkisiz ve havada kalmış bir görünümdeydir. Bilimin birikimli bir etkinlik olması, araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların o konudaki mevcut bilgi birikimiyle sentezlenerek yeniden oluşturulmasını gerektirir. Bu nedenle araştırmada ulaşılan bulgular konuyla ilgili kuramsal bilgilerle ve önceki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek tartışılmalıdır. Araştırmada önceki bulgulardan farklı bir sonuca ulaşılmışsa mutlaka bunun olası nedenleri de yorumlanmalıdır. Bulguların tartışılması sürecinde üzerinde önemle durulması gereken bir konu da, aşırı genellemelerden kaçınılmasıdır. Bazen küçük bir örneklemeden elde edilen bulgu aşırı genellenerek sunulmaktadır. Bu da makalenin sadece sonuç ve tartışma kısmını okuyan bilgi tüketicilerini ve diğer araştırmacıları yanıltmaktadır. Bu bağlamda bulguların tartışılması sürecinde kesinlik bildiren ifadelerden kaçınılmalıdır.

Bu sayıda hakem değerlendirme süreci tamamlanarak uzun İngilizce özetlerini gönderen ve daha önce doi numarası verdiğimiz altı değerli araştırmacıya ait altı çalışmayı yayımlıyoruz. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların siz değerli bilgi üretici ve tüketicilerine yararlı olması diliyor, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle saygılarımı sunuyorum.

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Opinions of Teachers About Orientation and Preparation Activities

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ^{a*}, Aybüke UÇANSOY^b

^a Uşak University, Faculty of Education, Uşak/Turkey

^b Dumlupınar University, Faculty of Education, Kütahya/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.001

Article history:

Received 24 May 2013

Revised 16 December 2013

Accepted 29 December 2013

Keywords:

Orientation and preparation activities,
Teachers' opinions.

Abstract

The main purpose of this study is to determine the teachers' opinions about orientation and preparation activities. The data of the study in which qualitative research method is used is confined by semi-structure interview with ten primary school teachers. In the process of analyzing the data, description-analyze method has been used. In the research, some themes including activity, time, student, preparing for other courses, teacher, parents and suggestions have been reached. Sub-themes and codes belonging to the each theme have been identified and some example views are taken place by quoting from teachers to explain the codes which are identified. As a result of the research, teachers notified that activities are simple and also inadequate for preparing students for the other lessons and time is inadequate and unplanned as well, and they also emphasized that the activities are difficult for students, and finally, due to their class-roles, teachers commented that they have some difficulties on class-management and they also commented on some different attitudes of parents.

Introduction

In 2012, Turkey witnessed a fundamental change in Turkish Education System with the introduction of a Gradual Mandatory Education System named "4+4+4 Model". The starting age has been reduced to 5 years, which in turn brought the issue of earlier literacy training to the agenda. With this amendment, a directive called "Orientation and preparation activities" has been issued by the Board of Education Directorate at the Ministry of National Education. The directive covers some activities which are designed for students who started school in 2012-2013 school year and who are at least 60 months old. These activities are to be carried out in the first three months in first grade at primary schools.

Orientation and preparation activities aim to facilitate the orientation of new students to the school, to their friends, teachers and teaching practices; and to establish a sound base for literacy training through preparatory practices targeting first year courses, and to consider attainments in introduction to Science, Mathematics, Visual Arts, Music, Physical Activities and Games courses to a certain extent (MEB, 2012).

Many students first meet social life at their first year in school and their experiences in this year form the grounds on which they structure their lives. Stating the primary school is an important milestone in a child's life. The child, starting the first grade in primary school, is faced for the first time with some duties such as participating in events and activities required within programmed training, obeying some rules in a specific disciplined way, adhering to teacher's instructions and last but not least, learning such subjects as arithmetic, reading and literacy (Erkan & Kirca, 2010). The first grade is of great importance both for the student and for the teacher. In this period, teachers have a significant role as fundamental

* Corresponding author: agcogenli@hotmail.com

players within the education system. The introduction of gradual compulsory education system practices have multiplied teachers' responsibilities and required teachers to revise their previous teaching practices. In this vein, the need for the identification of the first year experiences by teachers, activities they conduct, the difficulties they face in orientation and preparation activities has become prominent.

The main purpose of this study is to determine the teachers' opinions about orientation and preparation activities. Research questions are as follows:

- What are the general opinions of teachers on orientation and preparation activities?
- What do the teachers think about their students?
- What do the teachers think about the preparation of students for other courses through orientation and preparation activities?
- What are the teacher roles in the scope of orientation and preparation activities?
- What are the teachers' observations regarding the first graders' parents?
- What are the suggestions for studies by teachers?

Method

Research Design

The current research is based on a qualitative approach. Qualitative research can be defined as a study design which follows a qualitative path directed at realistic and holistic disclosure of the perceptions and events in their natural settings through qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Participants

In qualitatively patterned studies, the participants are identified through a purposeful sampling procedure (Creswell, 2005). Among the purposeful sampling procedures, criterion based sampling is selected for the current study. In criterion sampling procedure, the entities who meet the predetermined criteria are included in the sample (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). The selection of the participants is based on two criteria; these are voluntary participation and being a teacher at first grade in a primary school.

Instrument

Semi-structured interview form is used as the data collection instrument. Interview questions are determined in accordance with the sub-aims of the study and are negotiated with three field experts to ensure validity of the scope. In the light of the feedback received from the experts, the interview questions are piloted with 2 first grade teachers. The voice recordings of the pilot interviews have been analyzed and questions are revised for data collection.

Data Analysis

The data have been gathered from 10 teachers who taught first graders in 2012-2013 Fall term. Teachers have been asked 9 questions and the interviews have been audio-recorded. The data have been descriptively analyzed. In descriptive analysis, the questions included in data collection instruments such as observation, interview and documenting are taken as the grounds for the analysis (Ekiz, 2009). In the descriptive analysis phase employed in this study, the voice recordings have been transcribed. The transcribed data have been transferred into the detailed interview form. Upon completing the transfer of transcribed data to detailed interview forms and the required coding procedure, data have been matched. In this phase, codes have been integrated and emerging sub-themes have been incorporated under the main themes. Moreover, some other procedures are

employed to ensure credibility. In this respect, an expert has supported in the data analysis and the findings have been evaluated by an outsider expert as well (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012).

Results

According to research results, some themes including activity, time, student, preparation for other courses, teacher, parents and suggestions have been reached. The themes “Activity” and “Time” have been established with respect to the question “What are the general opinions of teachers on orientation and preparation activities?”. The theme “Student” is defined for “What do the teachers think about their students?”; while the theme “Preparation for other courses” has been defined for the question “What do the teachers think about the preparation of students for other courses through orientation and preparation activities?”. “What are the teacher roles in the scope of orientation and preparation activities?” have brought the theme “Teacher”; and the question “What are the teachers’ observations regarding the first graders’ parents?” put forward the theme “Parents”. Finally, “Suggestions” theme is filled by responses to “What are the suggestions for studies by teachers?”.

Discussion, Conclusion & Implementation

The teachers who provided data for the “Activity” theme noted that the sequencing of activities across the weeks does not follow a difficulty order and that there is no gradual increase in the difficulty degrees of the activities. In the sequencing of the content, among the fundamental principles are to follow an order from the concrete to the abstract, simple to complex, easy to hard; from whole to the part or from part to the whole, from current to past, from events to concepts and generalizations and from immediate to distant environment (Demirel, 2007). In this respect, a systematic approach cannot be claimed to exist in the sequencing of content in orientation and preparation activities.

Under the theme “Time”, teachers comment that they will cover the subjects faster or that they might allocate other course hours to cover all the content. It has been observed that teachers have difficulty in managing class time. Teacher should be able to use class time efficiently to ensure an effective training (Ekici, 2009, p.101). The whole class time should be allocated for educational purposes; therefore, classroom procedures should be carefully planned and timed (Basar, 1999). Eliminating the loss of class-time might not be possible; however, teachers should at least try to minimize the time lost during the classes (Aksut, 2008). This demonstrates the necessity that first grade teachers should make more efforts to use class-time effectively.

The teachers who commented on “Student” theme have mentioned the cognitive, affective and psycho-motor difficulties faced by students. For cognitive difficulties, teachers noted that younger students have trouble in conforming to teacher instructions. For affective difficulties, teachers told that younger children feel themselves incompetent when compared to older ones and thus experience emotional breakdowns. Bilir (2005) states that it is not only inefficient to teach something to a child who is not yet ready to learn, but it also leads the child to feelings of failure, disappointment and inferiority. About the psycho-motor difficulties, teachers mentioned that younger children have not yet completed their muscular development. The larger muscle development is more advanced than smaller muscle development in the children at this age group; therefore, the children are competent in larger muscle skills such as running, jumping and climbing but less competent in smaller muscle skills such as writing, drawing, using scissors and so on (Senemoglu, 2005). According to Dereli (2012), a successful transition to primary education might be possible through readiness; which can be ensured by bringing the child to a level that is appropriate for primary education in terms of emotional, psychological, physical and mental development. While talking about the level differences stemming from the differences in children’s age groups, teachers observed that younger children start the activities with eagerness while older students get bored. At this point, teacher should provide effective classroom management.

Effective classroom management requires teachers to know students' interests, expectations and necessities (Aydın, 2000, p. 16). Some teachers who talked about 60-months-old students in their class reported that they face student characteristics to which they are not accustomed. Students who are not yet sufficiently developed and mature might be deprived of the energy they need in educational activities. This may hinder their academic performance and might cause them to have feelings of failure (Bilgin, 2009). Education and school period is an important phase in which many adaptation problems might arise in the child's life (Topses, 2007, p. 23). In the first days at school, teacher should take precautions to facilitate the adaptation of children to the school life. Readiness levels have an important role at the start of primary education. In different countries around the world, the studies on whether the children are mentally and social mature enough to meet the responsibilities introduced by the schools have been conducted for many years. In many countries, readiness level tests are employed before children start going to school and the multilateral maturity of the child is considered important (Kutluca Canbulat & Canbulat, 2012). Some studies are needed in our country as well, to understand whether the children at the school age are really ready to go to school.

Teachers mentioned preparation to Mathematics, Life Sciences and literacy skills when talking under the theme "Preparation for other courses". Teachers noted that some students have difficulty in implicit arithmetic tasks in Mathematics courses. They also noted that intuitional activities to teach sounds in literacy lessons are very abstract for the young students. Children at preoperational phase have difficulty in understanding the conservation of matter, and they cannot understand abstract concepts, either. For instance, the immobile objects are "dead" for them; and they are "alive" when they move (Erden & Akman, 1995, p. 57). Teachers state that students see the activities as games and therefore they like doing these. According to Bilir (2005), children at primary school age have a great need for moving and playing. When the teacher opinions on preparation to Life Sciences course are considered, it can be seen that the teachers think the content of the Life Sciences course-book consists of simple and widely known subjects; and therefore, they emphasize that it can be learnt without the book. Dunder (2002) states that, with this course, students acquire basic knowledge on nature and societal life and they gain intellectual skills necessary for them to use in their daily life and to adapt to new situations.

When talking about the theme "Teacher", teachers said that they have difficulty in classroom management. Teachers note that they feel themselves as pre-school teachers during the adaptation period. For teachers to perform their profession as required, they need to have received sufficient and qualified pre-service and in-service training (Gurkan, 2013). National Education Basic Law, numbered 1739, states that teacher preparation is provided through world knowledge, subject specific training and pedagogical formation (National Education Basic Law, 1973); and higher education institutions for educating teachers have aimed to equip teachers with specific qualities through courses in the previously mentioned areas. It can be observed that in pre-school and primary school teacher education programs, world knowledge and teaching profession knowledge courses are similar while subject specific courses differ. To eliminate this problem, the amendments should be done either to redefine age groups at primary schools or to include courses, which will help teachers respond to 60-month-old children's needs, in primary teacher education programs at higher education.

Teacher comments in terms of "Parents" indicate that some younger children's parents are anxious, some parents are neglecting, some are concerned while some accuse the teachers or students for failure. The parents should refrain from behaviors which might lead to school anxiety in children and should provide their children with unprejudiced and realistic information about their school. They should be as calm as possible during the first days at school, and should not reflect their anxiety on their child (Yasar, 2013).

Teachers have provided suggestions for practice, time, students and teachers under the theme of "Suggestions" as well.

Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ^a, Aybüke UÇANSOY^b

^a Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak/Türkiye

^b Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.001

Makale geçmişi:

Geliş 24 Mayıs 2013
Düzeltilme 16 Aralık 2013
Kabul 29 Aralık 2013

Anahtar kelimeler:

Uyum ve hazırlık çalışmaları,
Öğretmen görüşleri.

Öz

Bu çalışmada, uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninin benimsendiği çalışmada veriler, 10 birinci sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, araştırma sorularına dayalı olarak etkinlik, süre, öğrenci, diğer derslere hazırlama, öğretmen, veli ve öneriler olmak üzere yedi tema oluşturulmuş; her temaya ilişkin alt temalar ve kodlar belirlenmiş ve kodlar açıklanırken öğretmenlerden alıntılar yapılarak örnek görüşlere yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenler etkinlikleri basit bulduklarına, sürenin yetersiz ve plansız olduğuna, öğrencilerin sıkıntılar yaşadıklarına, çalışmaların öğrencileri diğer derslere hazırlamada çok fazla etkili olmadığına, kendi rollerine ilişkin olarak sınıf yönetimini sağlamada zorluk çektiklerine ve velilerin farklı tutumlarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Giriş

Türkiye’de 2012 yılında “4+4+4” olarak adlandırılan Kademeli Zorunlu Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sistemi’nde köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu köklü değişiklikler kapsamında okula başlama yaşı 5’e düşürülmüş; bu durum öğrencilerin daha erken yaşta okuma-yazma öğrenmesini gündeme getirmiştir. Bu değişiklik kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından “Uyum ve Hazırlık Çalışmaları” adında bir yönerge uygulamaya koyulmuştur. Yönerge, 2012-2013 öğretim yılından itibaren okula başlayan ve 60 ayını doldurmuş öğrencilere yönelik, okullarda ilk 3 ayda gerçekleştirilmesi gereken etkinlikleri kapsamaktadır.

Uyum ve hazırlık çalışmalarının amacı, ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okula, arkadaşlarına, öğretmenlerine, öğretim etkinliklerine uyumunu kolaylaştırmak; birinci sınıf derslerine hazırlık çalışmaları yaparak okuma-yazma çalışmalarına temel oluşturmak ve Hayat Bilgisi, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerindeki kazanımları belli oranda ele almaktır. Buna göre Türkçe dersinde, uyum ve hazırlık çalışmaları süresince, “görsel okuma, dinleme, sesleri tanıma, ses benzerliği, iletişim kurma, görsel algının geliştirilmesi, dikkat becerilerinin geliştirilmesi, ses farkındalığı ve yazı bilincinin oluşturulması ve çizgi çalışmaları gibi becerilerin yapılandırılması” amaçlanmıştır. Hayat Bilgisi dersinde, genel olarak sınıfa ve okuluna uyum; kendini, arkadaşlarını ve okulunu tanıma; sınıf ve okul kurallarını öğrenme; öz bakım becerilerini edinme, değerlerimizi tanıma; günlük yaşam becerilerinin yanı sıra, araştırma ve yeni şeyler öğrenme isteğinin kazandırılması gibi becerilerin edinimi hedeflenmiştir. Matematik dersi kapsamında, öğrencilerin muhakeme yapma ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla sıraya koyma, kıyaslama, hatırlama, eşleştirme, sayıları günlük hayatta kullanma, basit ölçme çalışmaları yapma, nesnelere gruplama, örüntü tamamlama, görsel algıyı destekleme gibi çalışmalar yer almaktadır. Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Müzik ve Görsel Sanatlar dersleri kapsamında tasarlanan etkinliklerle ise küçük ve büyük kasların geliştirilmesi, el göz koordinasyonu,

*Yazar: agcogenli@hotmail.com

dikkat becerilerinin geliştirilmesi, renklerin uyumu ve yaratıcılık, sesleri tanıma, ritmi tanıma ve ritim tutma gibi becerilerin tümünün oyun, fiziksel ve zihinsel etkinliklerle geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2012). Tüm bu derslerin içeriğine bakıldığında, etkinliklerin okul öncesi ile ilkökul birinci sınıf öğretim programlarının kesişim noktası olduğunu söylemek mümkündür.

Çoğu öğrencinin sosyal yaşamla tanışması, ilkökul birinci sınıfta gerçekleşir ve bu dönemde edindikleri deneyimler, yaşamlarını yapılandırmalarına temel oluşturur. Bu bağlamda ilkökula başlamak çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Birinci sınıfa başlayan bir çocuk ilk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli bir disiplin içinde kurallara uymak, öğretmenin talimatını yerine getirmek ve en önemlisi okuma-yazma, aritmetik ve benzeri konuları öğrenme gibi görevlerle karşı karşıyadır (Erkan ve Kırca, 2010). Dolayısıyla birinci sınıf, hem öğrenci hem de öğretmen için büyük bir öneme sahiptir. Bu süreçte, eğitim sisteminin temel bileşenlerinden olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle kademeli zorunlu eğitim sistemine geçiş, öğretmenlerin sorumluluğunu arttırmış; daha önce sürdürdükleri uygulamaları değiştirmelerini gerektirmiştir. Buna dayalı olarak öğretmenlerin uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamındaki ilk yıl deneyimlerinin, gerçekleştikleri uygulamaların ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi gereksinimi doğmuştur. Eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden olan eğitim programlarının uygulanmasında en önemli rol, kuşkusuz ki öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin uyguladıkları program hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, o programa ilişkin eksik ve zayıf yönlerin ortaya çıkmasını sağlayarak, ilgililerin programı yeniden gözden geçirmelerine imkân sağlayacaktır. Bu araştırma, söz konusu gereksinimlerden yola çıkılarak desenlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin uyum ve hazırlık çalışmaları hakkındaki genel düşünceleri nelerdir?
 - o Etkinliklere ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - o Süreye ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamında, öğrencilere ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin uyum ve hazırlık çalışmalarının öğrencileri diğer derslere hazırlamasına ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamında öğretmenlerin rolleri nelerdir?
- Öğretmenlerin birinci sınıf öğrenci velilerine ilişkin gözlemleri nelerdir?
- Öğretmenlerin çalışmalara ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Nitel olarak desenlenen araştırmalarda katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenir (Creswell, 2005). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar, vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu bağlamda katılımcıların belirlenmesinde araştırmaya gönüllü katılım ve ilkökul birinci sınıf öğretmeni olma biçiminde iki temel ölçüt dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)
Ö1	Erkek	13
Ö2	Kadın	24
Ö3	Kadın	20
Ö4	Kadın	6
Ö5	Kadın	36
Ö6	Kadın	25
Ö7	Kadın	20
Ö8	Kadın	26
Ö9	Erkek	25
Ö10	Erkek	18

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, araştırmacının alt amaçlarına dayalı olarak belirlenmiş ve kapsam geçerliğinin sınanması amacıyla 3 alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanları görüşme sorularını içerik ve biçim bakımından incelemiş; kimi soruları formdan çıkarmış kimi soruların da anlatım biçimlerini yeniden düzenlemiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme soruları ön uygulama için 2. sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen ses kayıtları incelenerek soruların işleyip işlemediğine bakılmış ve sorulara son biçimi verilerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2012-2013 güz yarıyılında 1. sınıfları okutan 10 sınıf öğretmeninden, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlere toplam 9 soru yöneltilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009). Bu bağlamda görüşme soruları, temaları oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan betimsel analiz sürecinde öncelikle ses kayıtlarının döküm işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu sırada bir araştırmacı döküm işlemini gerçekleştirirken öteki araştırmacı da dökümün doğruluğunu kontrol etmiştir. Bu işlemleri araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak yapmışlardır. Dökümü yapılan veriler, ayrıntılı görüşme formuna aktarılmıştır. Ayrıntılı görüşme formu, bağlamsal bilgiler (Görüşme tarihi, görüşülen kişi, görüşmecisi, tarih vb), betimsel indeks, betimsel veri, görüşmecisi yorumu ve genel yorum bölümleri olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Bu forma dayalı olarak, betimsel veri bölümünde öğretmenlerin sorulara ilişkin ifade ettikleri görüşlerini en iyi yansıttığı düşünülen sözcük grubu betimsel indeks bölümüne yazılmıştır. Böylece kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Tüm dökümler ayrıntılı görüşme formuna aktarıldıktan ve gerekli kodlama işlemleri yapıldıktan sonra verilerin eşleştirilmesi işlemine geçilmiştir. Bu işlemde kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuş ve her bir alt tema, temaların altına yerleştirilmiştir. Bu işlemi araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirmişlerdir. Daha sonra gerçekleştirilen eşleştirmeler karşılaştırılmış; görüş ayrılığı bulunan eşleştirmelere ilişkin görüş birliğine varılmıştır. Bu işlemden sonra temalar, alt temalar ve kodlar tekrar gözden geçirilmiş ve verilere son biçimi verilmiştir. Ayrıca, araştırmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla farklı işlemler yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma verilerinin analizinde bir uzmandan yardım alınmıştır. Yine araştırma bulguları çalışmanın dışında olan bir uzman tarafından değerlendirilmiştir.

(Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Alt temalar ve kodlar oluşturulurken öğretmen görüşleri sürekli birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde temalar, alt temalar ve kodlar, araştırma sorularından oluşan başlıklar altında sunulmuş; kodlar açıklanırken öğretmenlerden alıntılar yapılarak örnek görüşlere yer verilmiştir. Araştırma sorularına dayalı olarak oluşturulan temalar Şekil 1’de verilmiştir.

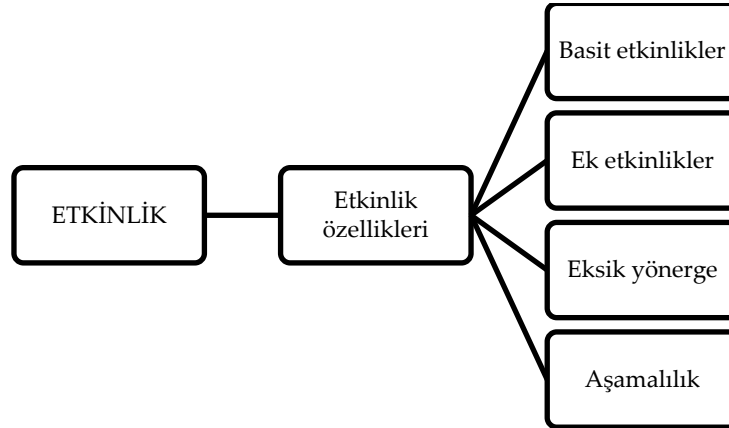


Şekil 1. Temalar.

Şekil 1’de görüldüğü gibi “Etkinlik”, “Süre”, “Öğrenci”, “Diğer derslere hazırlama”, “Öğretmen”, “Veli” ve “Öneriler” olmak üzere yedi tema oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Hakkındaki Genel Düşünceleri

Araştırmada ilk olarak yanıt aranan “Öğretmenlerin uyum ve hazırlık çalışmaları hakkındaki genel düşünceleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Etkinlik” ve “Süre” temaları oluşturulmuştur. “Etkinlik” temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. “Etkinlik” Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar.

Şekil 2’de görüldüğü gibi “Etkinlik” temasını “Etkinlik özellikleri” alt teması oluşturmuştur. “Etkinlik özellikleri” alt temasını oluşturan basit etkinlikler koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Çalışma kitabındaki etkinliklerin çoğu çok basit, yani hiç eline kalemi almamış, hiç çalışma yapmamış çocuklar için hazırlanmış. Çok basit çizgiler, çok basit çalışmalar var (Ö1).

Mesela “8” rakamını öğreten bir etkinlik vardı. Fakat çocuk zaten yirmiye kadar rakamları öğrenmiş de gelmiş. Bu çocuğa sekizin üzerinden git, ondan sonra sekiz tane noktacak boya dediğimde çocuk zaten

onu iki dakikada yapıyor. Basit geliyor. Ondan sonra da sıkılıyor. Sıkılanlara farklı etkinlikler vermek zorunda kaldım. Sekiz rakamını çıkarttım geldim fotokopiyle dağıttım. Boyayın dedim ama boyamaktan da sıkılmışlar. Artık son zamanlarda öyle kargacık burgacık boyuyorlardı ki çocuk boyayı bildiği halde karalıyordu sadece (Ö7).

Basit etkinlikler kodunda görüş belirten öğretmenler, etkinliklerin oldukça basit olduğunu vurgulamıştır. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden biri (Ö7), örnek olarak verdiği etkinliğin zaten öğrenciler tarafından bilindiğini, bildikleri şeyleri tekrar yapmak istemediklerini ve bu nedenlerle etkinlikleri basit bulduğunu anlatmıştır. “Etkinlik özellikleri” alt temasını oluşturan ek etkinlikler koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Uyum kitabının yanında kendimiz de ek çalışmalar verdik. Yani onunla kalsaydık çok yavaş ilerlerdik. Biz yanında ne yaptık? Ek çizgi çalışmaları verdik. Farklı şekiller, resimler verdik. Boyamalarını istedik. Yani hep destekledik (Ö6).

Etkinlikleri fotokopiyle destekledim. Yani, mesela, işte uğur böcekleri yaptım, sekiz tanesini boya, altına sekiz rakamını yaz, dedim. Ondan sonra kutucuk yaptık bunun içine sekiz yap, sekizden önce hangisi geliyor, sekizden sonra hangi rakama geçeceğiz, sizce ne var şeklinde ek etkinlikler yaptırıldı. Bu şekilde fotokopiyle destekledim (Ö7).

Ek etkinlikler kodunda görüş belirten öğretmenler, kitaptaki etkinliklerin yetersiz olduğunu, buna dayalı olarak ek etkinliklere ihtiyaç duyduklarını ve fotokopilerle etkinlikleri desteklediklerini belirtmiştir. “Etkinlik özellikleri” alt temasını oluşturan eksik yönerge koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Bütün etkinlikler için geçerli olmasa da, bazen benim bile nasıl yapılacağını anlamakta zorlandığım etkinlikler oldu. Nasıl yapılacağı daha açık olabilirdi. Veya yönlendirmeler yapılabilirdi (Ö5).

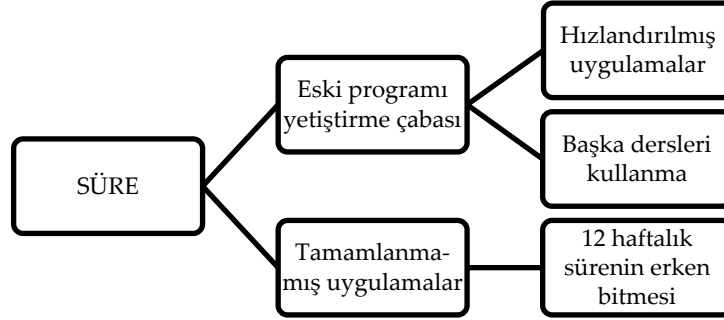
Etkinlikleri tan anlamıyla yeterli olduğunu söyleyemem çünkü yönergeler eksikti. Bazı etkinlikleri ben bile anlayamadım. Etkinliği nasıl yapacağımı anlamadım. Yönergeler eksik olduğu için (Ö3).

Eksik yönerge kodunda görüş belirten öğretmenler, kimi etkinliklerin nasıl yapılacağını açıkça belirtilmediğini belirtmiştir. Bu belirsizliğin kafalarını karıştırdığını ve etkinliği anlamakta zorlandıklarını vurgulamışlardır. “Etkinlik özellikleri” alt temasını oluşturan aşamalı koduna ilişkin olan öğretmen görüşünün örneği aşağıda verilmiştir.

Etkinliklerde belirli bir zorluk yok. Yani kolaydan zora gidecek biçimde sıralanmamış. Hep aynı seviyede ilerliyor (...). Bu etkinlikler sürecin başında çocuklar için en fazla 10 dakika sürerken, sürecin sonunda 2 dakikalarını almıyor. Ama sürecin başında da 40 dakika veriliyor bu etkinliğe, sonunda da yine 40 dakika veriliyor benzer bir etkinliğe. Yani kolaydan zora doğru bir sıralama yapılmamış (Ö4).

Aşamalı koduna ilişkin görüş belirten öğretmen, etkinliklerin kolaydan zora, basitten karmaşığa göre sıralanmadığını belirtmiştir (Ö4). Bu durum, etkinliklerin içeriklerinin düzenlenmesinde sistematik bir yaklaşımın benimsenmediği biçiminde yorumlanabilir.

“Süre” temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Şekil 3’te verilmiştir. Şekil 3’te görüldüğü gibi “Süre” temasını “Eski programı yetiştirme çabası” ve “Tamamlanmamış uygulamalar” alt temaları oluşturmuştur. “Eski programı yetiştirme çabası” alt temasını oluşturan hızlandırılmış uygulamalar koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. "Süre" Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar.

Aralık ayına kadar uyum dönemi kitaplarını verdiler ama geçen senenin matematik kitabını da verdiler bize. Geçen senenin matematik kitabı nereden başlıyor, Eylül ayından başlıyor. Müfredat nerede bitiyor, Haziran ayında bitiyor. Biz nerede başlıyoruz, Aralık'ta başlıyoruz. Peki, biz bu müfredatı ne zaman yetiştireceğiz? Seneye ikinci sınıfa başladığımızda müfredatı tamamlamamış olarak 2. sınıfa geçtiğimizde nasıl olacak? Birinci sınıf müfredatını nasıl halledeceğiz? Bir sıkışıklık var. Bu nedenle hızlandık. Hızlanmak zorunda kaldık (Ö1).

Şimdi aslında 3 ayımızı çalmış gibi oluyorlar. Aynı şeyleri bekliyorlar. (...) Türkçe kitabına biz Şubat tatilinde geçiyorduk. Yani Ocak'ın sonuna kadar okuma yazma işi bitiyordu eskiden. Şubat tatilinden döndüğümüzde okuma parçalarına geçiyorduk Türkçede. Ama şimdi öyle bir şey olmayacak. Dolayısıyla oradaki okuma parçalarını yetiştiremeyeceğiz. Ama bir yandan da yetiştirmek zorundasınız. Çabuk çabuk vereceğiz yetişsin diye (Ö5).

"Eski programı yetiştirme çabası" alt temasını oluşturan başka dersleri kullanma koduna ilişkin olan öğretmen görüşünün örneği aşağıda verilmiştir.

Eski programa 3 Aralık'tan sonra başladık. Ama Serbest Etkinlikler derslerimiz var. Oyun ve fiziksel Etkinlikler derslerimiz var. O derslerde de o 3 ayda veremediğimiz, o eski programa göre veremediğimiz şeyleri de vermeye çalışıyoruz (Ö5).

Başka dersleri kullanma koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen (Ö3), yetiştirmedikleri konuları yetiştirebilmek için başka dersleri kullandıklarını söylemiştir. Özellikle o yaşlardaki öğrencilerin her türlü fiziksel ve sosyal gelişimi için şart olan Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersinde yetiştirilemeyen konuların işlenmesi oldukça düşündürücüdür. "Tamamlanmamış uygulamalar" alt temasını oluşturan 12 haftalık sürenin erken bitmesi koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Bu sene ilk geçildiği için çok uygulandığını zannetmiyorum. Ayrıca bir takip mekanizması da yoktu. "Bu çalışmalarını yapacaksınız" dediler ve gittiler. Böyle olunca çoğu yapmadı. Yapan da hepsini yapmadı. 3 ay dolmadan bıraktılar. Ondan sonra "Aa iyi ki yapmamışız, okumaya geçmişiz" denildi. Yani ya herkes yapacaktı ya da kimse yapmayacaktı. Bende açıkçası geçtim harflere. (Ö6).

(...) Bir şekilde harf çalışmasına başlamak zorunda kaldı ki diğer okullarda da duyduğumuza göre zaten hiç kimse beklememiş. Biz Kasım'ın başında hemen hemen başlamış olduk. Hatta Kasım'dan önce de başladık yani. "E" harfini, basit, ilk harfleri verdik. Şu anda normal harf seyrine başladık biz (Ö1).

12 haftalık sürenin erken bitmesi kodunda görüş bildiren öğretmen (Ö6), herhangi bir yaptırım olmadığı için çoğu öğretmenin uyum sürecini yarıda bırakıp, harfleri vermeye başladığını söylemiştir. Öteki öğretmen de (Ö1), çalışmaların bitmesine yaklaşık bir ay kala, çalışmalarını bırakıp harflere geçtiğini ve eski programa göre olması gereken yeri yakaladığını belirtmiştir. Buna göre görüş bildiren

öğretmenlerin bir kısmının uyum ve hazırlık çalışmalarını yarıda bırakıp eski uygulamalarına devam ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrencilere İlişkin Düşünceleri

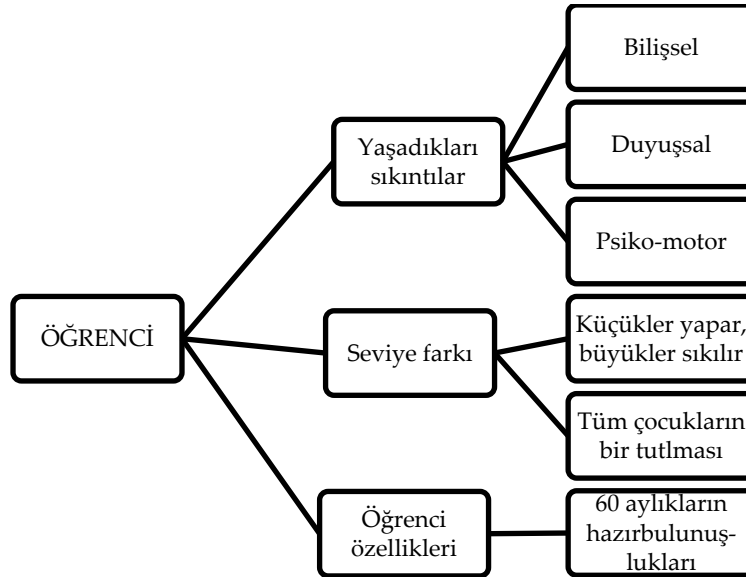
Araştırmada ikinci olarak yanıt aranan “Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin düşünceleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Öğrenci” teması oluşturulmuştur. “Öğrenci” temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Şekil 4’te verilmiştir. Şekil 4’te görüldüğü gibi “Öğrenci” temasını “Yaşadıkları sıkıntılar”, “Seviye farkı” ve “Öğrenci özellikleri” alt temaları oluşturmuştur. “Yaşadıkları sıkıntılar” alt temasını oluşturan bilişsel koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Defterinizde yazdığınız son sayfayı açın dediğimde anlamıyorlar. Büyükler defterde yazdığı son sayfayı açıyor ancak küçükler anlamıyor. Defterin en son sayfasını açıyor. Sayfası bittiğinde benim satır bitti diyor. Sayfam bitti diyor. Yani arkaya geçeceğini düşünemiyor. Ve bunu sürekli sana gelip soruyor. Öğretmenim ne yapacağım diyor. Bu da sıkıntı oluyor (Ö10).

Bilişsel koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen (Ö10), diğerlerine göre büyük olan öğrencilerle herhangi bir sıkıntı yaşamadığını belirtirken, küçük öğrencilerin söylenileni anlamada problem yaşadığını vurgulamıştır. Bu durum, öğrencinin öğretmeni anlamaması, yanlış anlaması ve sürekli yönlendirilmeyi beklemesini beraberinde getirmektedir. “Yaşadıkları sıkıntılar” alt temasını oluşturan duyuşsal koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

(...) Şikâyet ediyor, bu arkadaşım yapamadı diyor. Yapamayan küçük çocuk büyük çocuğa yetişmek için uğraşiyor. Zorlanıyor, üzülüyor bu arada. Duyuşsal açıdan da bozuluyor çocuk. (...) (Ö1).

Küçük öğrencilerde bir ürkeklik, kendine güvensizlik ve karamsarlık oluştu. Öğretmenim yapamıyorum diye ağlayanlar, sıranın üzerine yatıp yapmak istemeyenler. (...). Velilerden duydum zaten evde ağlamışlar. "Anne bir görsen öbür çocuklar her şeyi yapabiliyor, her şeyi boyayabiliyor. Ben hiçbir şeyi yapamadım. " diyen çocuklar oluyormuş (Ö8).



Şekil 4. “Öğrenci” Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar.

Duyuşsal koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenler, kimi öğrencilerin büyük öğrenciler gibi yapmaya çalıştığı sırada zorlandığını (Ö1), kimilerinin de kendini yetersiz görüp görevi yapmaya isteksizlik ve

kendine güvensizlik gösterdiğini belirtmişler. “Yaşadıkları sıkıntılar” alt temasını oluşturan psiko-motor koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Okulun ilk 15 günü hiç öğretmenler odasına uğramadan direk sınıfa gittim. Teneffüslerde dahi çıkmadım. Çocuk eline sabun dahi sıkamıyor. Tuvalete gidiyor, düğmesini ilikleyemiyor (...) (Ö8).

Tuvalet alışkanlığı hiç kazanmamış, kalem tutma alışkanlığı hiç olmayan çocuklar var. Çantasını açıp çantasından bir şeyler çıkarmada çok zorluk çekiyor... Böyle çocuklar olunca... Çok zorlandık.. Hem onlar, hem biz (Ö7).

Psiko-motor koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenler, kas gelişimleri tamamlanmamış öğrencilerin öz-bakım becerileri gideremedikleri için sıkıntı yaşadıklarını belirtmişler. Ayrıca bu süreçte öğrencilere rehberlik ederken zorlandıklarını vurgulamışlar. “Seviye farkı” alt temasını oluşturan küçükler yapar, büyükler sıkılır koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Mesela bir matematik etkinliği var. “sayıp boyayın” diyor. Ama şimdi anasınıfına giden öğrenci iki yıldır bunu yapıyor zaten. İki yıldır çocuk boyuyor ama anasınıfına hiç gitmeyen öğrenci ilk defa böyle bir şeyle karşılaşılıyor. O heyecanla başlıyor, diğeri sıkılıyor (Ö4).

Ana sınıfına gitmeyen öğrenciler için olumlu ama çocukların çoğu ana sınıfından geldiği için çok sıkıldılar. Sınıfta seviye farkı çok fazla oldu, ana sınıfından gelenler, “biz bunları yaptık öğretmenim, tekrar tekrar mı yapacağız”, “biz artık ana sınıfı değiliz”, “okula başladık artık biz derse geçmek istiyoruz” dediler ama ana sınıfına gitmeyenler ana sınıfına gitmediği için hoşlarına gitti çocukların (Ö7).

Küçükler yapar, büyükler sıkılır koduna ilişkin görüş belirten öğretmenler sınıftaki çocukların yaş farkının fazla olmasının sıkıntılara yol açtığını belirtmişler. Öğrenciler arasındaki bu seviye farkı, küçüklerin etkinlikleri benimsemesine, büyüklerin etkinliklerden sıkılmasına yol açtığını söylemişler. “Seviye farkı” alt temasını oluşturan tüm çocukların bir tutulması koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

(...) Masanın yanındaki vazoyu yeşil renge boya diyor. Çocuk öğretmenim yeşil hangisi diyor ilk önce. Kitapta renklerin tanıtımı yok. Direk yeşile boya diyor. Onlar yeşili biliyormuş gibi hareket ediyor (Ö8).

Sınıfta 60 aylıkla 66 aylık ve 72 aylık çocukları ayırdım. Sınıfta ayırdım ama aynı tuvalete gidip aynı kantin sırasına giriyorlar. Ya bunları ayıracağız, komple bunları kendi başına okulları olacak. Hepsi aynı seviyede değil ki, bir tutulamazlar (Ö10).

Tüm çocukların bir tutulması koduna ilişkin bir öğretmen çocukların sanki okulöncesi eğitim almış gibi kabul edildiklerini belirtirken (Ö8) öteki öğretmen sınıf içinde öğrencilerini yaş gruplarına göre ayırdığını belirtmiştir (Ö10). “Öğrenci özellikleri” alt temasını oluşturan 60 aylıkların hazırbulunuşlukları koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

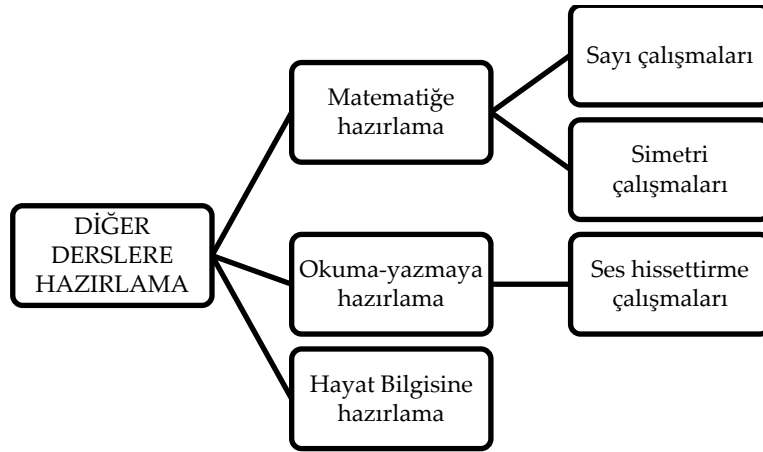
Benim iki tane 2007 li öğrencim vardı. Gerçekten küçücük çocuk. Gerçekten hazır değiller. Çocuk küçük yani geliyor kedi gibi sokulmak istiyor. Bunlar da normal onun için. Dil gelişimi tamamlanmamış. Ona kadar sayamıyor. Rakamları tanımıyor.(...) (Ö3).

Sanki ilk defa birinci sınıf okutuyoruz Çünkü küçük çocuklarda hala bebeksi davranışlar var. Biz sırada oturmasını istiyoruz, işte gel dediğimizde gelmesini istiyoruz, hadi yapalım dediğimizde hep beraber yapmasını istiyoruz. Çocuk atıyor kalemi elinden, “Ben yapmayacağım.” diyor. “Ben boyamak istiyorum.” diyor. Çizgi çizeceğiz diyoruz. “Ben boyamak istiyorum, istemiyorum, küstüm.” diyor. Yani 7 yaşındaki çocuk, 72 aylık,84 aylık çocuk bunu yapmaz. Küçük çocuklar bunu yapar(Ö1).

60 aylıkların hazırbulunuşlukları koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenler, çocukların okula başlamak için hazır olmadığını, bebeksi davranışlar sergilediğini, öğretmenin yönlendirmelerine karşılık vermediğini, sınıftaki öteki çocuklara ayak uyduramadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Çalışmalarının Öğrencileri Diğer Derslere Hazırlamasına İlişkin Düşünceleri

Araştırmada üçüncü olarak yanıt aranan “Öğretmenlerin uyum ve hazırlık çalışmalarının öğrencileri diğer derslere hazırlamasına ilişkin düşünceleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Diğer derslere hazırlama” teması oluşturulmuştur. “Diğer derslere hazırlama” temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. “Diğer Derslere Hazırlama” Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar.

Şekil 5’te görüldüğü gibi “Diğer derslere hazırlama” temasını “Matematiğe hazırlama”, “Okuma-yazmaya hazırlama” ve “Hayat Bilgisine hazırlama” alt temaları oluşturmuştur. “Matematiğe hazırlama” alt temasını oluşturan sayı çalışmaları koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Matematik çok yetersizdi (...) yaşlarına göre ve çocukların geldiği seviyeye göre basitti. Sayılar 10’a kadar verilmiş. Yani sekizi vermiş ama iki sayfa vermiş iki sayfada da kocaman kocaman, birinde dört-beş tane sekiz yapmış üzerinden gidecek, diğer sayfada da sekiz tane noktacı koyacak o kadar yani (Ö7).

Matematikte sayıları vermeye çalışıyorlar uyum döneminde. İşte ilk 9 rakam işlenir. Ama bunu deftere yazdırmak, 2 rakamını yazmak gibi bir çalışma yok. Sayıyı belletme yani şeklini gösterme... Sezdirme işte 2’nin kaç olduğu, kaç tane nesneden oluştuğu gibi çalışmalar var (Ö1).

Sayı çalışmaları koduna ilişkin bir öğretmen, uyum sürecindeki Matematik konularını yetersiz bulunduğunu, bu kapsamdaki etkinliklerin çocuklar için basit olduğunu söylemiştir (Ö7). Bir diğer öğretmen (Ö1), sayıları öğretme değil de sezdirme çalışmaları yaptıklarını vurgulamıştır. “Matematiğe hazırlama” alt temasını oluşturan simetri çalışmaları koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Etkinliklerin çoğunlukla çocukların seviyesine uygun olduğunu söyleyebilirim. Fakat bazıları da şaşırttı. Mesela simetri, yani 4. ve 5. sınıfta gördüğümüz simetri çalışmaları vardı. Bunlar daha basit olabilirdi (Ö8).

Simetri çalışmaları koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, çoğu etkinliğin çocukların seviyesine uygun olduğunu söylemiş ancak, simetri çalışmalarının daha büyük çocukların seviyesine göre hazırlandığını, bu uyum dönemindeki çocuklara zor geldiğini vurgulamıştır. “Okuma-yazmaya hazırlama” alt temasını oluşturan ses hissettirme çalışmaları koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Sesi vermek yasak diyorlar, sadece duyacak diyorlar, sesi vermiyorsun. Bu defa da başta mı, sonda mı, ortada mı, bunu sezdirmeye çalışıyorsun. Örneğin “Talat’ta hangisinde A var” “başta mı A” “sonda mı A” “ortada mı A” diye soruyorum çocuklara. Ama çocuk daha sesi tam kavrayamıyor, bilmiyor, A harfini görmeden söyleyemiyor. Sesi kavramadan olmuyor. Somut bir şey görmek istiyor, (Ö2).

(...) İşte başta olduğunda başını göster, ortada olduğunda karnını göster, sonda olduğunda bacaklarını göster... Bunlar oyun gibi geldi çocuklara, (...) şimdi yeni bir ses’i vermeye başladığımızda, diyelim ki ‘o’ sesini vereceğiz, ‘o’ sesini önce kavradıktan sonra, “okul’un neresinde o var? Dediğiniz zaman hemen başını tutuyorlar (Ö7).

Ses hissettirme çalışmaları koduna ilişkin görüş belirten bir öğretmen, çocukların somut olarak göremedikleri şeyi, kavrayamadıklarının üzerinde durmuştur (Ö2). Bir başka öğretmen ise ses hissettirme kapsamındaki etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenildiğini, onlara oyun gibi geldiğini söylemiştir (Ö7). “Hayat Bilgisine hazırlama” alt temasına ilişkin olan öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

(...) Biz zaten günlük konuşmamızda kitap kullanmasak bile, günlük çalışmamızda Hayat Bilgisindeki konulardan hep bahsediyoruz. Milli bayramlardan, aile içi ilişkilerde, işte belirli gün ve haftalarda zaten değiniriz. Hayat Bilgisi kitabını kullanmasak bile yaparız bunu. Götürürüz yani. O anlamda hiçbir problem yok (Ö1).

(...) diyor ki yere çöp atarsak yerde tozlanır, biz de koşarak üstünden geçsek toz kalkar biz o tozu yutarsak hastalanırız. Çocuk bunu biliyor, basit geliyor. Ne anlatayım ben bu çocuğa yani. Yapacak bir şey yok. Başka etkinliğe geçsen aynı şeyi vereceksin zaten (Ö10).

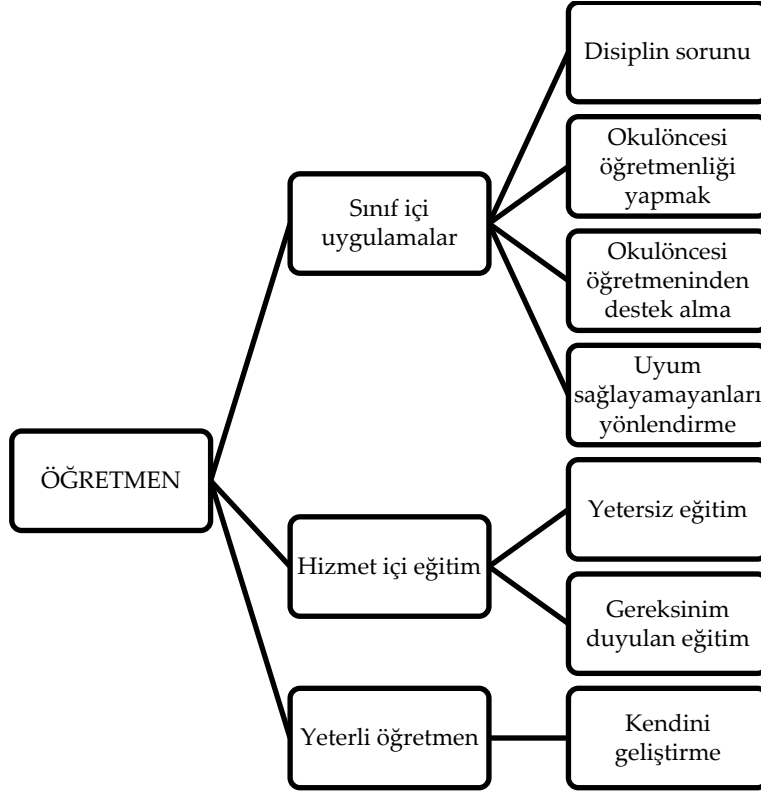
“Hayat Bilgisine hazırlama” alt temasında görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö1), Hayat Bilgisi konularını anlatmak için kitaba gerek olmadığını, dersin konularını günlük yaşamdan aldığını ve zaten çocuklara sürekli günlük yaşamla ilgili bilgiler verdiğini anlatmış, uyum sürecindeki Hayat Bilgisi etkinliklerine değinmemiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö10), kitaptaki etkinliklerin zaten öğrencilerin bildiği şeyleri içerdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Kendi Rollerine İlişkin Düşünceleri

Araştırmada dördüncü olarak yanıt aranan “Uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamında öğretmen rolleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Öğretmen” teması oluşturulmuştur. “Öğretmen” temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6’da görüldüğü gibi “Öğretmen” temasını “Sınıf içi uygulamalar”, “Hizmet içi eğitim” ve “Yeterli öğretmen” alt temaları oluşturmuştur. “Sınıf içi uygulamalar” alt temasını oluşturan disiplin sorunu koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Gitmeyenler için iyi ama gidenler için sıkıcıydı. Onlar çabucak yapıp bitiriyor diğerler, yapamayanlar çok ağır ilerliyor. Bu şekilde sınıfta bir kargaşamız oldu. Bir taraf bitiriyor bir taraf daha yapacağız diye uğraşıyordu. Bayağı problemliydi (Ö6).



Şekil 6. “Öğretmen” Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar.

Kesme koordinasyon çalışmaları yapılırken, büyükler çok çabuk yapıyor. Bu sefer gürültü ortamı oluşuyor. Sıkıntı oluşuyor. Kendisine ilgiyi çekmek istiyor büyük yaş grubu. Böyle olunca tabi karmaşa oluşuyor (Ö2).

Disiplin sorunu koduna ilişkin görüş bildiren bir öğretmen (Ö6), okulöncesi eğitim alan çocuklarla almayan çocukların etkinlikleri yapma sürelerinin değiştiğini, buna bağlı olarak da, etkinliği erken bitirenlerin sıkıldığını ve sınıfın düzenini bozduğunu belirtmiştir. Öteki öğretmen ise (Ö2), etkinliği erken bitiren büyük öğrencilerin ilgi çekmek için gürültü ortamı oluşturduğundan bahsetmiştir. Her iki öğretmen de, sınıf yönetimini sağlayamadıklarına vurgu yapmıştır. “Sınıf içi uygulamalar” alt temasını oluşturan okulöncesi öğretmenliği yapmak koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Kendimi bir okulöncesi öğretmeni gibi düşünmeye başladım bu süreçte. Okul öncesinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri bu uyum etkinlikleri ile çok benziyor. (...) Onların sergiledikleri panolara bakıyorum. Bizim yaptığımız çalışmaların birebir benzer çalışmalar var. Yani sanki oradan esinlenilmiş. Şimdi ses öğretimine geçtiğimizde biraz daha kendimi o alana göre yeterli hissedeceğim. (...) Bir sınıf öğretmeni kesme, yapıştırma konusunda ne kadar üretken olabilir? Bunu tartışmak gerek (Ö4).

İlk başlarda tereddüt ettim. Kitaplara şöyle bir bakınca, anasınıfı öğretmeni değiliz, bunlarla mı uğraşacağız dedim. Çünkü çok basit geldi konular. Ama sonra o çocukların da ihtiyaçlarının olduğunu görünce. Yani yapacak bir şey yoktu (Ö5).

Okulöncesi öğretmenliği yapmak koduna ilişkin olarak bir öğretmen (Ö4), bir sınıf öğretmeni olarak, okulöncesi kapsamına giren etkinlikleri etkili biçimde işleyebilmede ne kadar yeterli olabileceğini sorguladığını belirtmiştir. Ayrıca, uyum sürecindeki çalışmaların okulöncesi eğitiminde kullanılan

çalışmalarda oldukça benzer olduğunu fark ettiğini söylemiştir. Bu konuda görüş bildiren bir başka öğretmen ise (Ö5), başlarda bocaladığını fakat sürecin içine girdikçe küçük öğrencilerin de okulöncesi kapsamındaki etkinliklere gereksinim duyduklarını fark ettiğini belirtmiştir. “Sınıf içi uygulamalar” alt temasını oluşturan okulöncesi öğretmeninden destek alma koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Yani destek aldık, tabi ki destek aldık, Özellikle ana sınıfı öğretmenlerimizden, okuldaki ana sınıfı öğretmenlerimizden çok destek aldık (...). Çocukların seviyelerine, uygun oyunları sorduk onlara. Önce kendimiz çıkardık, denedik. Kimi oyunları beraber sınıfta oynadık kapıyı kapatıp, “nasıl oluyordu bu oyun” falan diye, sözlerini falan unutmuz. Sonra çocuklara oynattık (Ö7).

Okulöncesi öğretmeninden destek alma koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, bir okulöncesi öğretmenin yardımına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Okulöncesi öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda sürecin ilerlediğini söylemiştir. “Sınıf içi uygulamalar” alt temasını oluşturan uyum sağlayamayanları yönlendirme koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

(...) Birinci sınıfa hazır olmadıkları için onları ana sınıfına yönlendirdim. Sağ olsunlar velilerde gönderdiler ve gayet memnunlar. Çünkü onlarda gördüler çocuklarının yapamadığını. Çocuk yapamayınca üzülüyordu, ağlıyordu kendini ezik hissediyordu. Arkadaşlarının yapabildiğini o yapamadığı için. Çocuk açısından anasınıfına gitmesi çok çok iyi olacaktı ve sanırım şuan iyiler (Ö5).

Rapor aldılar. Çünkü yapamadılar. Akşama kadar ağlıyor çocuk. Hiçbir şey yapmıyor. 15 gün denedik, olmadı. Veli de olmayacağını anladı zaten. Ne kalem alması var ne bir şey yapması var. Çocuk koyuyor masanın üstüne kafayı. Yani ne yaparsan yap, hediyeler verdim bak oğlum alıracaksın, yapacaksın ama bir çözüm olmadı. Bende veliyle görüşüp anasınıfına yazdırın dedim (Ö8).

Uyum sağlayamayanları yönlendirme koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenler, çocukların uyum sağlayabilmeleri için elinden gelen çabayı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Fakat çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin ilkökula başlamaya elvermemesi ve uyum sağlayamadıkları için psikolojilerinin bozulması nedeniyle velileri de ikna ederek, onları okulöncesi eğitime yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. “Hizmet içi eğitim” alt temasını oluşturan yetersiz eğitim koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Uzaktan eğitim oldu. İçeriği genel olarak psikolojik davranışlar, öğrencinin durumları, sınıf içi yönetimi. Ama bu sınıf yönetimi de küçük çocuklara yönelik değildi. Büyük çocuklarda biz o sınıf yönetimini zaten genel olarak biliyorduk yani. Yaptığımız şeylerdi. Ama küçük çocuklara yönelik hiçbir çalışmamız yok. Çok yeterli olmadı açıkçası. Hizmet içi eğitimi ben yeterli bulmadım açıkçası. Ki bana kimse o yaş grubuna harfi nasıl göstereceğimi, çocukların kas gelişimini nasıl yapacağımı anlatmadı. Çok şey yani, akademik anlamda gördük (Ö1).

Sene sonunda bir haftalık bir çalışmaya gittik o kadar. Yani o da çok yararlı değildi bence. Çok açıklayıcı değildi. Bu uyum süreciyle ilgili hiçbir eğitim verilmedi bize. Ama daha sonra bir daha birinci sınıfta şöyle şöyle yapılacak diye sadece programı uygulayacaksınız dediler bize o kadar (Ö6).

Yetersiz eğitim koduna ilişkin görüş bildiren bir öğretmen (Ö1), aldıkları eğitimin içeriğinden bahsetmiş ve küçük çocukların gereksinimlerine, özelliklerine ilişkin hiçbir bilgi verilmediğini belirtmiştir. Anlatılanları çok akademik olması bakımından eleştirmiştir. Bir diğer öğretmen ise (Ö6), sadece bir haftalık bir eğitim aldıklarını ve bu eğitimin içeriğinin uyum süreciyle ilgili olmadığını bu nedenle yetersiz bulunduğunu belirtmiştir. “Hizmet içi eğitim” alt temasını oluşturan gereksinim duyulan eğitim koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Birebir yüz yüze eğitim gerekiyor. Sınıf ortamında bir eğitim gerekiyor öğretmenlere. Uzaktan değil yani açıkçası. Ya orada bana çıkıp anlatan akademisyen yani bunun nasıl olduğunu bana birebir göstermesi gerekiyor. Böyle yapacaksınız, böyle yapacaksınız demekle olmuyor bu. Uzaktan olunca eğitim, bize de çok uzak oluyorlar (Ö1).

Gereksinim duyulan eğitim koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, verilen hizmet içi eğitimin nasıl olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen bir hizmet içi eğitimin yetersiz kaldığını, bu konudaki uzmanların öğretmenlerle bire bir etkileşim içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir. “Yeterli öğretmen” alt temasını oluşturan kendini geliştirme koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

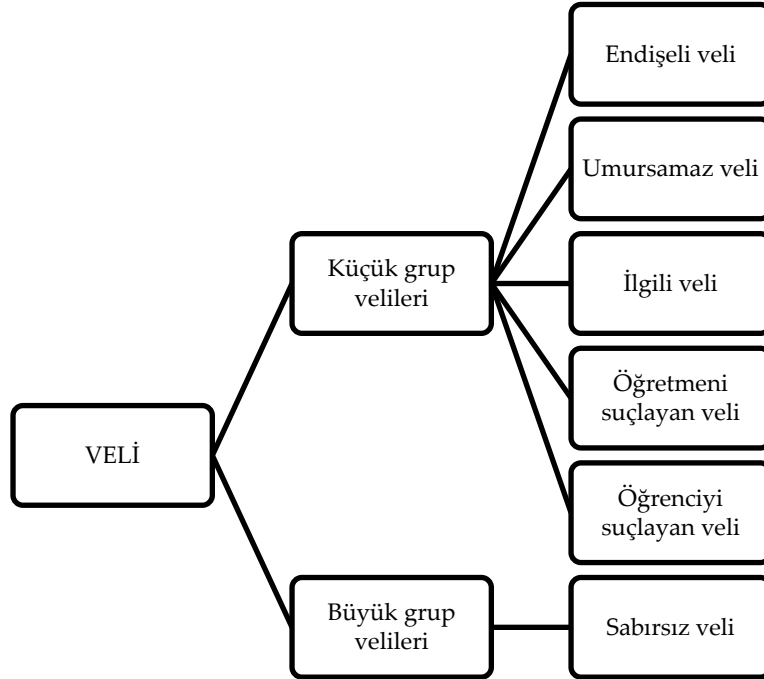
Zorluk çekmedim. Araştırdım. Bilgisayarım da var kendim yaptım. Kendi çalışmalarımı uyguladım. Sınıf öğretmeni her şeyi becerebilir diye düşünüyorum. Zorlanma yaşamadım. Anasınıfı öğretmenin yaptığı hayli hayli yaparız yani (Ö2).

Uzaktan eğitimle hizmet içi eğitim verdiler. Çok yararını göremedim onun ben ama kendim araştırma yaptım. İnternette ya da kitaplar okudum. Anasınıfına dönük. Okulöncesi eğitimle ilgili. Yaş farkına göre hazırladım kendimi (Ö5).

Kendini geliştirme koduna ilişkin bir öğretmen (Ö2), sınıf öğretmenin kendini geliştirdiği takdirde tüm zorlukların üstesinden gelebileceğini belirtmiş ve okulöncesi öğretmenin yaptığından daha fazlasını yapabileceğini iddia etmiştir. Öteki öğretmen ise (Ö5), verdikleri uzaktan eğitimle hizmet içi eğitimi yetersiz bulduğunu belirterek, yaş farkına ilişkin araştırma yaparak sürece hazırlandığını söylemiştir.

Öğretmenlerin Velilere İlişkin Düşünceleri

Araştırmada beşinci olarak yanıt aranan “Öğretmenlerin birinci sınıf öğrenci velilerine ilişkin gözlemleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Veli” teması oluşturulmuştur. “Veli” temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. “Veli” Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar.

Şekil 7’de görüldüğü gibi “Veli” temasını “Küçük grup velileri” ve “Büyük grup velileri” alt temaları oluşturmuştur. “Küçük grup velileri” alt temasını oluşturan endişeli veli koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Benim çocuğum beceremeyecek” “yapamayacak değil mi kızım?” “okuyamayacak değil mi oğlum?” diyen velilerim oldu tabi. Ben onlara hep şunu söyledim, “Çocuğunuzun zihinsel bir engeli yok. Ama geç ama erken yapacak. Merak etmeyin. Destek olun yeter” (Ö10).

Endişeli veli koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, küçük çocukların ailelerinin, çocuklarının küçük olmasından dolayı başarısız olacaklarını düşündüklerini ve kaygılandıklarını belirtmiştir. Bu süreçte ailelere telkinlerde bulunduğunu, onların kaygılarını azaltmayı amaçladığını dile getirmiştir. “Küçük grup velileri” alt temasını oluşturan umursamaz veli koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Çocuğunuz çok küçük, kalem tutamıyor, oyunlara katılmıyor. Anasınıfı çağında. Çocuğunuzu takip edin. Yanındaki arkadaşının defteriyle çalışmalarını kontrol edin. Anasınıfına yönlendirelim” dememize rağmen umuruna getirmiyor. Anasınıfına vereceği 200 lira fazladan parayı düşünüyor. Cehalet bu yani, 200 lirayla çocuğunun geleceği değişiyor (Ö1).

Umursamaz veli koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, bu tip velilerin çocuğunun eğitimiyle ilgilenmediklerini, öğretmenin yönlendirmelerine kulak asmadıklarını belirtmiştir. “Küçük grup velileri” alt temasını oluşturan ilgili veli koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Teneffüse kadar bekliyor mesela. İşte örneğin, “Tuvaletin geldi mi?” diye soruyor. Çünkü 60 aylık çocuğu daha. Veli de hazır hissetmiyor çocuğunu. Kapıda, akşama kadar bekliyor. (...) Küçük öğrencilerin velileri okul çevresine daha yakınlar. İşte hala oturup yemeğini ağızına veren gördüm ben (Ö4).

İlgili veli koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, velilerin kendi çocuklarının yapamayacaklarını bildikleri için sürekli etrafında bulduklarını, ona yardım ettiklerini belirtmiştir. “Küçük grup velileri” alt temasını oluşturan öğretmeni suçlayan veli koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Küçük çocuklar geri kaldıkça veliler bizi sıkıştırdı. Ötekiler önde gidiyor, biz niye arkada kaldık olayı çıktı. Veliler birbirini yarıştıyor. Çok çalıştırıp çok ödev veren, işte kaynak aldırın “aa iyi öğretmen” oluyor (Ö6).

Öğretmeni suçlayan veli koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, velilerinin çocuklarının geri kalmasını öğretmenlere bağladıklarını belirtmiştir. “Küçük grup velileri” alt temasını oluşturan öğrenciyi suçlayan veli koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Biz her ne kadar çocuğunuza kızmayın, yani yaptıktan sonra işte sen yaparsın, daha güzel yazabilirsin diye çocuğunuzu teşvik edin dememize rağmen, akşam eve vardığında vay sen niye yazamıyorsun, vay şu kalemi düzgün tut falan diye bağırıp çağırdıklarını biliyoruz. Sabah geldiğinde çocuk daha moralsiz geliyor. Akşam eve giderken moralsiz oluyor çocuk. Çünkü evde karşılaşacağı şeyi biliyor (Ö1).

Öğrenciyi suçlayan veli koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, velilerin çocuklarını zorladıklarından, onlara evde baskı uyguladıklarından bahsetmiştir. “Büyük grup velileri” alt temasını oluşturan sabırsız veli koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

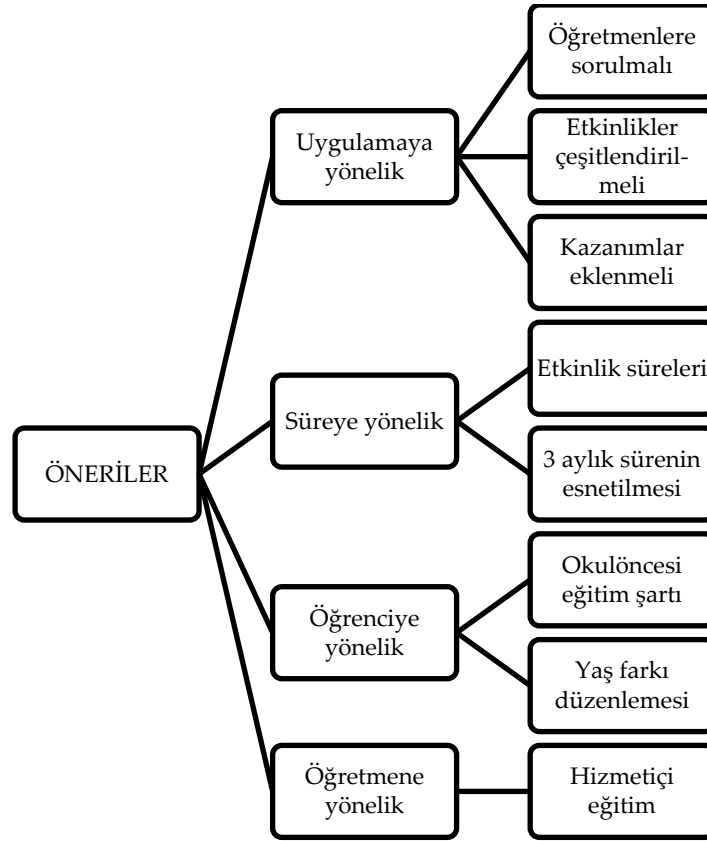
Büyük grup velileri hocam biz sıkıldık diyorlar. Onlardan da sızlanma geldi. Sıkıntılar yaşadılar. Çalışma böyle devam edecek. Uyum dönemi bu şekilde olacak dedik yani. Yapacak bir şey yok (Ö2).

Özellikle büyük grupların velileri sabırsızlıkla ne zaman okuma yazmaya geçileceğini beklediler. Ben şunu söyledim onlara. 12 haftalık uyum sürecimiz var. Program böyle. Bunu yapmamız gerekiyor (Ö3).

Sabırsız veli koduna görüş bildiren öğretmenlerin ikisi de, velilerin bir an önce uyum sürecini bitirip okuma-yazma çalışmalarına geçmek istediklerini belirtmişlerdir. Onlara süreçten bahsettiklerini ve böyle devam etmesi gerektiği yönünde bilgi verdiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin Çalışmalarına İlişkin Önerileri

Araştırmada altıncı olarak yanıt aranan “Öğretmenlerin çalışmalarına ilişkin önerileri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak “Öneriler” teması oluşturulmuştur. “Öneriler” temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Şekil 8’de verilmiştir. Şekil 8’de görüldüğü gibi “Öneriler” temasını “Uygulamaya yönelik öneriler”, “Süreye yönelik öneriler”, “Öğrenciye yönelik öneriler” ve “Öğretmene yönelik öneriler” alt temaları oluşturmuştur. “Uygulamaya yönelik öneriler” alt temasını oluşturan öğretmenlere sorulmalı koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 8. “Öneriler” Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar.

Çocukların ne kadar sürede öğrenebileceklerini, nerede hata yapabileceklerini çok iyi biliyoruz ama kimse bize buna ilişkin fikir sormadı, anket yapmadı. Yani her şey için anket yapılır bizde. Ama bunu sormadılar. İşin içinde, yani hamurun içinde eli olan insanlara sormadılar maalesef. Biz de bunun sıkıntısını şimdi yaşıyoruz (Ö1).

Uşak gibi, Bilecik gibi, Bolu gibi birkaç tane küçük ile pilot çalışması yapılabilirdi. Aksaklıklar görülebilirdi. Oradaki öğretmen görüşleri alınabilirdi (Ö10).

Öğretmenlere sorulmalı koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö1), öğretmenlere her şeyi sorduklarını fakat sormaları gereken en önemli şeyi sormadıklarını belirtmiştir. Öteki öğretmen ise (Ö10), çalışmanın uygulamaya konmasından önce pilot çalışmasının yapılması gerektiğini, bu kapsamda öğretmenlerden fikir alınarak aksaklıkların düzeltilebileceğini vurgulamıştır. “Uygulamaya yönelik öneriler” alt temasını oluşturan etkinlikler çeşitlendirilmeli koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Bence etkinlikler daha fazla olmalı. Çok az etkinlik var, yani kocaman bir kitap verilmiş bir de yardımcı kitabı var ama inanın içi boş. Daha farklı etkinliklerle desteklenebilirdi diye düşünüyorum, yetersiz bence. Yani onların verdiği etkinlik ile kavratmak istedikleri asla kavratılamaz (Ö7).

Etkinlikler çeşitlendirilmeli koduna ilişkin görüş belirten öğretmen, kitaptaki etkinlikleri yetersiz bulunduğunu belirtmiştir. Kitapların etkinlik bakımından zenginleştirilmesi gerektiğini söylemiştir. “Uygulamaya yönelik öneriler” alt temasını oluşturan kazanımlar eklenmeli koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Hangi davranış kazandıracağımız da eklenebilirdi. Eskisi gibi kazanımlar yok. O da sıkıntı. Önceden olsa yaptığın çalışmaya göre, evet ben bu kazanımı veriyorum diye düşünüyorsun. Ama şimdi kazanımlar olmayınca biraz sıkıntı oldu (Ö3).

Siz öğretmen kılavuzu yapıyorsunuz. İçinde kazanım yok. Öğretmen ne kazandıracağını nasıl takip edecek? Buna yönelik düzenlemeye gidilebilir diye düşünüyorum (Ö4).

Kazanımlar eklenmeli koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö4), kılavuz kitabında kazanımların yer alması gerektiğini vurgulamış; bir diğeri (Ö3) eski programda kazanımların olmasına alıştıklarını ve buna ilişkin bir yöntem izlediklerini belirterek uyum sürecinde kazanımların olmamasının sıkıntısından bahsetmiştir. “Süreye yönelik öneriler” alt temasını oluşturan etkinlik süreleri koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

40 veya 80 dakikalık bir süre veriyorlar. İşte o seksen dakikanın içerisine onu yapacağım diye planlıyorsun kendini. 15 dakikada her şey bitiyor. Aynı şeyi sürekli tekrar edince sıkılıyor çocuk. Zaten çok odaklayamıyorlar kendilerini. İlgileri çok çabuk dağılıyor (...) etkinlikler daha kısa olsa daha iyi olur (10).

Etkinlik süreleri koduna ilişkin görüş belirten öğretmen, öğrencilerin etkinlikleri verilen süreden daha çabuk bitirdiklerini ve daha sonra sıkıldıkları, bu nedenle etkinlik sürelerinin daha az olması gerektiğini belirtmiştir. “Süreye yönelik öneriler” alt temasını oluşturan 3 aylık sürenin esnetilmesi koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

12 hafta çok uzun bir süre. Daha kısa olabilir. Şöyle söyleyeyim. Ben Kasımdan önce başladım. Harf çalışmalarına başladım. Uyum dönemini bitirdim çünkü çocuklar kas gelişimi başladı (Ö1).

3 aylık sürenin esnetilmesi koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, uyum sürecinin oldukça uzun zaman aldığını belirterek kendi sınıfındaki uygulamaları zamanından önce bitirdiğini söylemiştir. Bu bağlamda sürenin daha kısa olması gerektiğini vurgulamıştır. “Öğrenciye yönelik öneriler” alt temasını oluşturan okulöncesi eğitim şartı koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Bunu anasınıfına zorunlu tutup, anasınıfında bu uyumu sağlayıp, birinci sınıfa hazır olarak gelmelerini ben tercih ederim. Çünkü zorlandık yani, anasınıfına gitmeyenlerle çok zorlandık. Onlar hala arkadan takip ediyor diğerlerini. Daha zorlanarak devam ediyorlar. O süreyi kapatmak çok zor oluyor diğer çocuklarla. Şimdi bu sene çok karıştı. Kimisi anasınıfına gitmiş, kimisi gitmemiş. Kimisi küçük, kimisi gidecek yaşta buraya gelmiş. Ya o karışıklığı yaşadık yani. Öğretmen için de zor, veli için de zor, öğrenci için de zor. (Ö6).

Okul öncesi eğitimi mutlaka olması gerekiyor. Bize kolaylık sağlıyor yani bu açıdan. En azından diğer çocuklar hani yan sayfaya geçiyoruz dediğimizde o işi becerebilen çocuk sorgusuz sualsiz orayı açıp bekleyebiliyor (Ö10).

Okulöncesi eğitim şartı koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö6), uyum sürecinin zorunlu okulöncesi eğitimle verilmesinden yana olduğundan bahsetmiş, öteki öğretmen (Ö6), okulöncesi eğitim zorunlu olmasının sınıf öğretmenlerine sağladığı faydadan bahsetmiştir. “Öğrenciye yönelik öneriler” alt temasını oluşturan yaş farkı düzenlemesi koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Küçük çocukla büyük çocuğun bir arada bulunması doğru değil. Ayrı sınıflarda olsalardı, yani o büyükler uyum sürecini yapmadan başlayabilirdi direk, küçükler de o uyum sürecini yaptıktan sonra başlayabilirdi. Arada biraz mesafe olurdu ama sonra onlar belki yetişebilirdi okuma yazma çalışmaları sona erdikten sonra (Ö7).

Yaş farkı düzenlemesi koduna ilişkin görüş bildiren öğretmen, uyum sürecinde büyük gruplar ve küçük grupları ayırmak gerektiğinden söz etmiştir. Her çocuğun kendi yaş grubuna yakın çocuklarla aynı sınıfa gitmesini daha doğru bulduğunu söylemiştir. “Öğretmene yönelik öneriler” alt temasını oluşturan hizmet içi eğitim koduna ilişkin olan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin önce hizmet içi eğitime alınması lazım. Detaylı bir şekilde biz önce bir eğitileceğiz ki ondan sonra bildiklerimizi, gördüklerimizi çocuklara aktarabilelim (Ö9).

Öğretmenlerin tekrar güzel bir eğitim alması şart. Uzaktan eğitim değil, yakından eğitim olmalı. Birebir eğitim olmalı (Ö1).

Hizmet içi eğitim koduna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö9), öğretmenlerin nitelikli bir hizmet içi eğitime tabi tutulmalarını önermiş, öteki öğretmen ise buna ek olarak gerçekleştirilecek olan hizmet içi eğitimin yüz yüze ortamlarda yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Ö1).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, araştırma sorularına dayalı olarak, etkinlik, süre, öğrenci, diğer derslere hazırlama, öğretmen, veli ve öneriler olmak üzere yedi tema oluşturulmuştur.

“Etkinlik” temasına ilişkin görüş bildiren öğretmenler, uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamındaki etkinliklerin basit etkinliklerden oluştuğunu, sayıca az olduğu için ek etkinliklere gereksinim duyduklarını, etkinliklerin nasıl yapılacağına ilişkin açıklamaların eksik olduğunu söylemişlerdir. Etkinliklerin haftalara göre sıralanışında belli bir zorluk sırası izlenmediğini, etkinliklerin zorluk seviyelerinde aşamalı bir yükseliş olmadığını vurgulamışlardır. Demirel (2007), içeriğin düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda uyum ve hazırlık çalışmalarında içeriğin düzenlenmesinde sistematik bir yaklaşımın benimsenmediği söylenebilir.

“Süre” temasına ilişkin görüş bildiren öğretmenler, 3 aylık uyum süreci bittikten sonra kullanacakları ders kitaplarının bir önceki yıla ait olması ve Eylül ayında vermeleri gereken konuları Aralık ayında verecek olmalarından dolayı, eski programı yetiştirme çabası içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda konuları hızlandırılmış olarak işleyeceklerini veya yetiştirebilmek için başka dersleri kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin sınıfta zaman yönetimini sağlamada zorluk çektikleri görülmektedir. Etkili bir öğretim gerçekleştirmek için zamanın verimli kullanılması

gereklidir (Ekici, 2009, s.101). Sınıfta zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalı, bunun için de sınıf süreçleri dikkatle planlanmalı ve zamana bağlanmalıdır (Başar, 1999). Aksüt (2008), sınıfta zaman yitiminin sıfırlanmasının olası olmadığını ancak en aza indirebilme çabası söz edilebileceğinden bahsetmektedir. Bu durum, birinci sınıf öğretmenlerinin süreyi etkin kullanmada çok daha fazla çaba göstermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu temaya ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden bazıları da 3 aylık uyum sürecini tamamlamadıklarını, bu süreci zaman kaybı olarak görüp harfleri vermeye başladıklarını ve sürecin gerçekleşip gerçekleşmemesine ilişkin herhangi bir denetimin yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin görüşlerinden hareketle her okulda farklı bir uygulama olduğu görülmektedir. Bu durum, okul yönetiminin tavrıyla ilişkilendirilebilir.

“Öğrenci” temasına ilişkin görüş bildiren öğretmenler öğrencilerin yaşadıkları bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor sıkıntılardan bahsetmişlerdir. Bilişsel sıkıntılara ilişkin öğretmenler küçük öğrencilerin yönergeleri yerine getirmekte zorlandıklarını söylemişlerdir. Bu bağlamda küçük çocukların bilişsel gelişimlerinin, birinci sınıf öğretmenin verdiği yönergeleri yerine getirecek düzeyde olmadığı söylenebilir. Duyuşsal sıkıntılara ilişkin öğretmenler küçük çocukların kendilerini büyük çocuklara göre yetersiz hissettiklerini ve duygusal açıdan çöküş gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu duygusal çöküşler, okula karşı olumsuz tutum geliştirme, kendine güvensizlik vb. gibi olumsuz durumları beraberinde getirebilir. Nitekim Bilir (2005), bir şeyi öğrenmeye hazır olmayan çocuğa, onu öğretmeye kalkmak sadece verimsiz olmakla kalmayacağını; aynı zamanda çocukta başarısızlığa, hayal kırıklığına ve aşağılık duygusunun oluşmasına yol açacağını belirtmiştir. Psiko-motor sıkıntılara ilişkin öğretmenler küçük çocukların kas gelişimlerini tamamlanmadığını, bu bağlamda kalem tutmada, tuvalet ihtiyacını gidermede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu yaş grubundaki çocukların büyük kas gelişimi kemik kas gelişiminden daha ileride olduğundan koşma, atlama, tırmanma gibi büyük kaslarla ilgili becerilerde yetkin iken yazma, çizme, makasla kesme gibi küçük kaslarla ilgili becerilerde daha az başarılıdırlar (Senemoğlu, 2005). Bu görüşlere göre küçük öğrencilerin ilköğretim birinci sınıfa başlamaya hazır olmadıkları söylenebilir. Dereli’ye (2012) göre, ilköğretime başarılı geçiş hazırbulunuşlukla mümkün olabilir. Bu da çocuğun duygusal, psikolojik fiziksel ve zihinsel gelişim açısından ilköğretime yerleşebilecek düzeye gelmesi ile sağlanabilir.

Öğrencilerin yaş gruplarının farklı olmasından kaynaklanan seviye farkından bahseden öğretmenler, çoğu etkinlikte küçüklerin heyecanla başladığını fakat büyüklerin sıkılarak baktığını gördüklerini belirtmişlerdir. Sınıfta iki farklı öğrenci grubu olması, bu öğrencilerin özelliklerinin ve gereksinimlerinin de farklı olması demektir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinin etkili biçimde işleyişinde ve sınıf yönetiminin sağlanmasında aksaklıklar görülebilir. Bu noktada öğretmen etkili sınıf yönetimini sağlamalıdır. Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımayı gerektirir (Aydın, 2000, s.16). Bunun yanı sıra öğretmenler, farklı öğrencilerin aynı gibi düşünüldüğünden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin ilgi, gereksinim ve yeteneklerinin eşdeğer kabul edildiğini söylemişler; sanki tüm çocukların okulöncesi eğitim almış gibi kabul edildiğini vurgulamışlardır. Bu noktada sorumluluğun öğretmene düştüğü söylenebilir. Öğretmen öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin bireysel ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda planlamalı; her öğrencinin öğrenme hız, yetenek ve özelliğine cevap verebilmelidir. Bunun için öğrencilerle birebir ilgilenmeli, anında dönüt-düzeltilmeler yaparak süreci iyileştirmelidir.

Sınıfındaki 60 aylık çocukların özelliklerinden bahseden öğretmenler, daha önceden alışkın olmadıkları öğrenci özellikleriyle karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Bu yaş grubundaki çocukların gelişim düzeyleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin bahsettiği davranışları sergilemelerinin normal olduğu söylenebilir. Yeterli büyüme ve gelişme göstermeyen çocuklar, eğitim etkinliklerinde kullanacakları enerjiden yoksun olabilirler. Bu da akademik performanslarını düşürebilir ve başarısızlık duygusuna kapılmalarına neden olabilir (Bilgin, 2009). Öğretmen açısından bakıldığında ise, öğretmenlerin bu yaş grubundaki öğrenci özelliklerine alışkın olmamaları, aldıkları sınıf öğretmenliği eğitimi programıyla ilişkilidir. Lisans öğrenimleri sürecinde aldıkları derslerin içeriğini ilköğretim öğrencilerinin özelliklerinden oluşmaktayken, okuttukları öğrenciler okulöncesi dönemi öğrenci özelliklerini göstermektedir. Bunun

yanı sıra, çalışmalara ilişkin etkili bir hizmet-içi eğitimden de yoksun kalan öğretmenlerin bu süreçte sıkıntı yaşamaları kaçınılmazdır.

Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin görüşlerine bakıldığında, genel olarak sıkıntılar üzerine odaklandıkları, olumsuzlukları anlattıkları görülmektedir. Bu olumsuz görüşlerin temelinde öğrencilerin okula ve öğrenmeye hazır olmayışları yatmaktadır. Eğitim ya da okul süreci, çocuğun yaşamında çeşitli uyum sorunlarının yaşanabileceği önemli bir evredir (Topses, 2007, s.23). Yaşı ne olursa olsun, okula başlayan her çocuğun ilk başlarda kimi becerilerden yoksun olabileceği ve sıkıntı çekebileceği bir gerçektir. Bu nedenle okulun ilk günlerinde öğretmenin çocukların okula uyumu kolaylaştıracak önlemler alması gerekir. Ön öğrenmelerini harekete geçirebilen çocuklar uyum sürecini başarılı bir biçimde tamamlarken; hazırbulunuşluk seviyesi ilköğretime başlamaya uygun olmayan çocuklar uyum sürecinde sorunlar yaşayabilirler. Bu noktada çocukların hazırbulunuşluk seviyeleri, ilköğretime başlamalarında önemli bir role sahiptir. Dünya'nın farklı ülkelerinde çocuğun okul sorumluluklarını yerine getirebilecek zihinsel ve sosyal olgunluğa erişip erişemedikleri ile ilgili çalışmalar uzun yıllara dayanmaktadır. Pek çok ülkede çocuklara okula başlama aşamasında hazır bulunuşluk testleri uygulanmakta ve çocuğun çok yönlü olgunlaşmış olması önemsenmektedir (Kutluca Canbulat ve Canbulat, 2012). Ülkemizde de, okula başlama yaşına giren çocukların okula hazır olup olmadıklarını belirlemek için çalışmalar yapılmalı, önlemler alınmalıdır. Bu kapsamda uzman akademisyenlerden oluşan bir kurul hazırlanabilir. Akademisyenlerin araştırma yapmaları için lojistik destek ve bütçe sağlanabilir.

“Diğer derslere hazırlama” temasına ilişkin görüş bildiren öğretmenler Matematik, Hayat Bilgisi dersinden ve okuma-yazmaya hazırlamadan bahsetmişlerdir. Öğretmenler, matematik dersinde sayı sezdirme çalışmaları yaparken kimi öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kimi çalışmaların öğrencilere basit geldiğini, kimilerinin de seviyelerinin oldukça üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Sınıftaki öğrencilerin yaş farklarının fazla olduğu düşünüldüğünde, etkinliklerin kimi öğrencilere basit kimilerine zor gelmesinin doğal olduğu söylenebilir. Öğretmenler, okuma-yazma çalışmalarına ilişkin sesleri öğretme değil de ses hissettirme çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Ses hissettirme çalışmalarının öğrencilere çok soyut geldiğinden, bu nedenle kavramakta zorlandıklarından bahsetmişlerdir. Bu yaş grubundaki çocuklar işlem öncesi dönemde ve öğrenmek için somut örneklerle gereksinim duymaktadırlar. İşlem öncesi dönemdeki çocuklar korunumu kavramakta güçlük çekmelerinin yanı sıra, soyut kavramları da anlayamazlar. Örneğin, hareket etmeyen nesnelere onlar için “ölmüş”, hareket ettiklerinde ise “canlanmış”tır (Erden ve Akman, 1995, s.57). Buna göre ses hissettirme çalışmalarının somutlaştırılması etkili olabilir. Yine, etkinliklerin öğrencilere oyun gibi geldiğinden ve bundan zevk aldıklarından bahsetmişlerdir. Nitekim Bilir'e (2005) göre, okul çağına giren çocuğun büyük bir hareket ve oyun ihtiyacı vardır. Bu bakımdan başlangıçta okul-içi faaliyetlere olabildiğince oyun havası verilmeli, yavaş yavaş, okul etkinliklerine geçmelidir. Hayat Bilgisi dersine hazırlamaya ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında ise öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin basit ve bilindik şeylerden oluştuğunu, bu nedenle kitaba gerek kalmadan öğrenilebileceğini vurguladıkları görülmektedir. Bu vurgu, uyum ve hazırlık çalışmalarındaki Hayat Bilgisi etkinliklerinden çok, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersine olan genel algısını ortaya koymaktadır. Dündar'a (2002) göre, bu ders ile öğrencilere doğal ve toplumsal yaşama dair temel bilgiler verilmekte ve onların bu bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilmeleri, yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri için gerekli düşünsel beceriler kazandırılmaktadır. Böylelikle öğrenciler Hayat Bilgisi dersi ile hem kendilerini hem de çevrelerini daha iyi tanımaktadır. Bu görüş, Hayat Bilgisi dersinin ilköğretimdeki önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, Hayat Bilgisi dersinin önemini farkında olmalarına imkan verecek önlemler, bir an önce alınmalıdır.

“Öğretmen” temasına ilişkin görüş bildiren öğretmenler sınıf yönetimini sağlamada zorluk çektiklerinden bahsetmişlerdir. Yaşanan zorlukların, farklı öğrenci gruplarının ilgi, gereksinim ve özelliklerinin de farklı olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Benzer yaş gruplarının oluşturduğu bir sınıfta bile kimi zaman disiplin sıkıntıları yaşanabilmektedir. Yaş grupları farkının fazla olması, bu sıkıntıların yaşanma sıklığını da artırmaktadır. Bu süreçte ortaya çıkan karmaşanın giderilmesi için okul yönetimi tarafından bazı tedbirler alınmalıdır. Örneğin yaşı birbirine yakın olan öğrencileri aynı şubede

toplamak etkili olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, uyum süreci boyunca kendilerini okulöncesi öğretmeni gibi hissettiklerini, ne kadar yeterli olabileceklerini sorguladıklarını ve okulöncesi öğretmenlerinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleklerini gereği gibi yerine getirebilmeleri hizmet öncesinde ve hizmet içinde yeterli ve nitelikli bir eğitim almaları ile mümkündür (Gürkan, 2013). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nda öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi) ile sağlandığı belirtilmiştir (Milli Eğitim Temel Yasası, 1973); öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında bu alanlardaki dersler aracılığıyla öğretmen adaylarına belirli nitelikler kazandırmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların öğretmen eğitimi programlarına bakıldığında, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak, özel alan eğitimi dersleri birbirinden farklıdır. Bir okulöncesi öğretmenin özel alan eğitimi kapsamında aldığı Çocuk Gelişimi ve Çocuk Beslenmesi derslerini, bir sınıf öğretmeni almamaktadır. Bu dersleri almayan bir öğretmenin, 60 aylık çocukların gereksinimlerine yanıt vermesi az da olsa mümkün olabilir fakat eksik olacaktır. Bu eksiklik çocuk için dezavantajlı olduğu gibi, öğretmen için de sıkıntılara yol açabilir. Öğretmen bu süreçte kendini yetersiz hissedecek, okul öncesi öğretmeninden yardım istemeye gerek duyacaktır. Bu açıdan bakıldığında sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğretmenlerin okulöncesi yaş grubuna giren çocuklara öğretmenlik yapması bir takım olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Bu sorunun ortadan kalkması için ya yaş grupları yeniden düzenlenmelidir ya da yüksek öğretim kurumlarındaki sınıf öğretmenliği eğitim programı güncellenerek, programlara öğretmen adaylarının 60 aylık çocuğun gereksinimlerine karşılık vermelerini sağlayacak dersler eklenmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, uyum sağlayamayan öğrencileri okulöncesi eğitim kurumlarına yönlendirdiklerinden söz etmişlerdir. İyi bir öğretmen, çocuğa bir şey öğretmeye geçmeden önce, onun bunu öğrenmeye hazır olup olmadığını yoklamalıdır (Bilir, 2005). Öğretmenler, öğrenmeye hazır olmayan öğrencilerin durumlarını velilerle paylaşmalı ve sağlıklı bir karar vermelerinde yol gösterici olmalıdır.

Aldıkları hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirten öğretmenler, bu etkinliklerin asıl amacına hizmet etmediğini vurgulamışlar; uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin oldukça yetersiz olması, uyum sürecinin en büyük olumsuzluklarından biridir. Onların gereksinim duydukları konuda alacakları etkili bir hizmet içi eğitim, hem karşılaştıkları problemlere çözüm önerileri üretmede onlara yol gösterici olacak hem de o konuya ilişkin bilgi sahibi olmalarına ve kendilerini yeterli görmelerine olanak verecektir. Kendinden ve bildiklerinden emin bir öğretmenin sınıfında etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için bir engel yoktur. Bu bağlamda İl Milli Eğitim Müdürlükleri, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapmalıdır. Araştırma kapsamında görüş bildiren öğretmenler arasında, kendini oldukça yeterli görenlerin ve okuyarak kendini geliştirdiğini belirtenlerin de olduğu görülmektedir. Öğretmenin kendini geliştirmesi, karşılaştığı sorunlarla baş edebilmede bazı çözüm noktaları araması ve araştırması da uyum sürecinin iyileştirilmesine büyük katkılar sağlayacaktır. Bunun için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve bilgilerini yenilemelerini teşvik edici önlemler alınmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları desteklenebilir.

“Veli” temasına ilişkin görüş bildiren öğretmenler küçük grup velilerinin kiminin endişeli, kiminin umursamaz, kiminin ilgili, kiminin de öğretmen veya öğrenciyi suçlayan veliler olduğundan bahsetmiştir. Bilindiği gibi çocukların okula ve öğrenmeye hazırlanmalarında, ailelerin birçok sorumluluğu vardır. Aileler, bu süreçte çocuklarıyla konuşmalı, onları dinlemeli ve rahatlatmalıdır. Aşırı koruyucu tutumları, okula ilişkin ön yargıları ve okuldan elde edilecek kazanımlara ilişkin yüksek beklentileri çocuğun okula uyumunu güçleştirecektir. Bu bakımdan aileler çocukta okul kaygısına neden olabilecek tutum ve davranışlardan kaçınmalı çocuklara okula ilgili ön yargısız ve gerçekçi bilgiler vermeli, okulun ilk günlerinde olabildiğince sakin olmalı ve kaygı düzeylerini çocuklara yansıtmamalıdır (Yaşar, 2013). Bu noktada öğretmenin tutumu oldukça önemlidir. Öğretmen, veliye durumu anlatarak açıklama yapmalı, uyum süreci hakkında bilgi vermeli ve çocuğuna destek olması için veliyi bilinçlendirmelidir.

“Öneriler” temasına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin önerilerini, uygulamaya, süreye, öğrenciye ve öğretmene yönelik olarak dile getirdikleri görülmektedir. Uygulamaya yönelik öneriler arasında çalışmanın uygulamaya konmadan önce pilot uygulamasının yapılarak öğretmenlerden görüş alınması, çalışma kitabındaki yetersiz etkinliklerin sayılarının artırılarak çeşitlendirilmesi, öğretmenlere içeriği düzenlemede ve hedeften haberdar olmada yol gösterecek olan kazanımların belirlenmesi bulunmaktadır. Süreye yönelik olarak etkinlik sürelerinin azaltılmasını ve 12 haftalık uyum sürecinin esnetilmesini önerdikleri görülmektedir. Öğrenciye yönelik öneriler arasında okulöncesi eğitim şartının konması ve sınıfların küçük yaş gruplarından ve büyük yaş gruplarından oluşan çocukların bir arada öğrenim görmelerini sağlayacak biçimde şubelere ayrılması bulunmaktadır. Son olarak öğretmene yönelik öneriler öğretmenlerin sıkı ve etkili bir hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri gerektiği yönündedir. Tüm bu öneriler, öğretmenlerin uyum sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri niteliğinde algılanabilir ve ileri çalışmalarda öğretmen ve öğrenci gereksinimlerini belirleme aşamasında bu önerilerden yararlanılabilir.

Uyum süreci, çocukların okula ve öğrenmeye uyumunu kolaylaştıracak etkinlikleri kapsayan ciddi bir süreçtir. Çocuğun bu dönemde yaşadıkları, ileriki eğitim yaşamını olumlu veya olumsuz biçimde etkilemektedir. Bu bakımdan uyum sürecinin öğrenci gereksinimlerine yanıt vermesine özen gösterilmelidir. Araştırma bulgularına göre, uyum sürecinin en büyük eksikliklerinden biri; sürecin bir yönerge veya etkinlikler bütünü olmasından ileri gitmemesidir. Uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamında programın temel öğelerine yer verilmediği görülmektedir. Yani uyum sürecinin ortaya konmasında bir program geliştirme çalışmasından bahsedilemez. Bu da uygulamada ciddi aksaklıkları beraberinde getirmiştir. Yine bir diğer eksiklik, farklı yaş gruplarının bir arada bulunması ve okulöncesi eğitim alan çocukla okulöncesi eğitim almayan çocuğun aynı sınıfta olmasıdır. Bu durum, sürecin işleyişini olumsuz yönde etkilemiştir. Söz konusu aksaklıkların giderilmesi ve etkili bir uyum sürecinin gerçekleştirilmesi için, değerlendirme ve gereksinim belirleme çalışmaları bir an önce yapılmalıdır. Hangi yaş grubundaki çocuğun neye gereksinim duyduğu belirlenmeli ve uyum sürecine gereksinim duyan çocuklar ile duymayan çocuklar birbirinden ayrılmalıdır. Bu çalışmalar yapılırken uyum süreciyle ilişkilendirilen tüm paydaşların etkin katılımı sağlanmalıdır. Bu konuda alanında uzman kişilerden destek alınmalıdır.

Kaynakça

- Aksüt, M. (2008). Derslerle ilgili süre kullanımı. In Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (pp.267-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bilgin, M. (2009). Bedensel ve devinsel gelişim. In B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (pp.55-79). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 87-100.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dereli, E. (2012). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-20.
- Dündar, Ş. (2002). İlköğretim okullarında hayat bilgisi dersi programlarının tarihsel gelişimi. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (11), 11-18.
- Ekici, G. (2009). Öğretim yönetimi. In E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* (pp.69-111). Ankara: Pegem Akademi.

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okulöncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Gürkan, T. (2013). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitimi. In M. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim tarihi* (pp.41-62). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kutluca Canbulat, A. N. & Canbulat, M. (2012). Almanya’da okula alma uygulamaları ve Kiel Okula Alma Testinin Türkçe’ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11 (1), 1-17.
- MEB (2012). *Uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabı: İlkokul 1. Sınıf*. Retrieved October 12, 2012, from http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/kitaplar/1sinif_ogretmenkitabi.pdf
- Milli Eğitim Temel Yasası. (1973). Retrieved October 12, 2012, from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Topses, G. (2007). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik etmenler ve sorunlar. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (pp.11-36). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşar, Ş. (2013). Çocukları ilköğretime hazırlamada aile, okul, öğretmen ve çevreye düşen görev ve sorumluluklar. In Ş. Yaşar (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (pp.123-139). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

An Investigation of English Language Instructors' Attitudes towards Reflective Teaching

Mithat KORUMAZ^{a*}, Ali KARAKAŞ^b

^a Yıldız Technical University, Faculty of Education, İstanbul/Turkey

^b Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Burdur/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.002

Article history:

Received 25 April 2013

Revised 14 October 2013

Accepted 02 January 2014

Keywords:

Reflective teaching,
English language teaching,
Reflection,
Professional growth.

Abstract

This study is predicated on a descriptive survey of quantitative research designs, which attempts to identify the attitudes of instructors of English towards reflective teaching in Turkey. For the collection of data, Reflective Teaching Attitude Scale, developed by Akbari, Bahzaadpoor and Dadvand, was distributed to 56 instructors of English who comprised the sampling of the study. The instructors were sampled more than ten universities across Turkey. The questionnaire was administered via using the online questionnaire feature of Google documents. The results demonstrate that all instructors tend to hold positive attitudes towards reflective teaching. In addition, when some variables such as gender, types of institutions worked at, faculties graduated from, and finally the last degree they hold are concerned, no statistically significant difference is observed among the participants in relation to their attitudes towards reflective teaching.

Introduction

In order to increase the effectiveness of teaching and learning in different areas of education, many studies have been undertaken hitherto. One of the focal questions posed in previous studies is the question of 'what is effective learning or teaching? Different responses have been sought to this question from various philosophical, theoretical, application-centric perspectives (Ekiz & Yiğit 2007).

Discussions and recommendations have arisen from time to time regarding what needs to be done for the purpose of training effective teachers who can plan, implement and evaluate learning and teaching in order to better perform effective teaching and learning (Ekiz & Yigit, 2006). Some accounts towards teacher candidates' learning and using theoretical knowledge such as how teacher candidates learn how to teach, what they value in the process of teaching, what they have adopted, which knowledge (theory or practice-based) they effectively use are given in these discussions and recommendations.

Trends related to the training of teachers or teacher training have been largely altered from past to present. The changes that were experienced within a short time can be considered as a reflection of educational paradigms which centralize individuals. In parallel, teacher education programs have, in recent years, transformed into individual-centered structures in line with the requirements of the current era, and teacher-training programs have shifted towards being application-based student-centred approach rather than from being theory-based teacher-centred approach (Kılıç, 2006).

* Corresponding author: mkorumaz@yildiz.edu.tr

Until today, widely accepted teacher training models have been theory-based model of teacher training, teacher training based on humanistic theory and teacher training based on the constructivist theory. Yet, in practice, there are three general teacher education models that have manifested themselves markedly so far. These models are applied-science, skills-based and reflective models (Wallace, 1991).

At the core of the skills-based model lies the approach of 'learning by doing'. This model argues for the fact that teacher knowledge and skills could only be acquired through observation and experience (Smith, 1999). The applied-science model that has been attempted to be developed and implemented from the 1950s bases its implementations on the findings in educational psychology. This model is also known as the rational approach (Ekiz & Yiğit, 2006). According to Laursen (1996), this model is based on the principle of transformation of learning theories formulated in the field of behavioural psychology into effective teaching methods. This model advocates the view that scientific research data on education should be utilized in teaching and learning practices.

According to the reflective model, a teacher candidate is expected to effectively use the knowledge he/she has theoretically learned, and to apply the skills and knowledge that he/she has obtained in relation to teaching experience. The teacher candidate who benefits from both the knowledge learned and gained through experiences makes implementations in any school or classroom environment. The candidate, persistently, effectively and in a systematic manner, reflects on any problems encountered in practice in order to eliminate the problem or make the implementation more effective, taking into consideration the theoretical knowledge acquired. The candidate, again, reuses new knowledge and skills configured as a result of his/her reflection and thinking. And this cycle continues in the same manner. After performing reflective thinking and teaching, the candidate gains the professional qualifications and then becomes a teacher (Ekiz, 2003). The most prominent feature of reflective model is to both make use of information produced by scientific research, and include this information through questioning by the teacher candidate or teacher in the decision making process while transmitting them into practice (Ekiz & Yiğit, 2007).

Recently, many research studies have been conducted on the concept of 'reflection'. But, as the studies conducted on this concept itself and reflective teaching founded on the basis of this concept are limited to the teacher candidates and teachers, and to primary and secondary education institutions, they are far from being adequate (eg: Amobi, 2005; Filiz, 2008; Lee, 2007; Montenegro, 2010; Pedro, 2005). Whilst Schön (1983) initially focused on two types of reflection, 'reflection on the action' (about teaching) and 'reflection in action' (in teaching), he later proposed the concept of 'reflection for action' (for teaching), a third-type of reflection. Reflection on action (teaching) is the reflection of the implemented teaching activities in a systematic and consistent process in order to shed light on the next actions or for the planning of subsequent activities after the teaching activities have been realized. The important point in this kind of reflection is the conduct of reflection immediately after the act of teaching (Schön, 1983). Reflection (in teaching) in action refers to the process of making decisions and reflection while the act of teaching is taking place. According to Schon (1987), reflection in action is the act of thinking about the teaching while it is being carried out in the classroom. In this sense, reflection is context-based (Day, 1999). It is quite crucial for the teacher to reflect on his teaching behaviours taking into account the context he acts in. It means a lot more than thinking about what we do as teachers. Reflection requires instant analysis and reasoning ability, and that is why many researchers are of the opinion that this type of teaching and application is much more difficult (Waters, 2005). Reflection (for teaching) action refers to a cognitive process that will create opportunities for those who want to conduct reflective applications to be able to better plan the recalls they have already obtained so far, and what they will do in the next stages. The ideal thing in this type of reflection is the inclusion of pedagogical theories that allow for the analysis of critical pedagogy, and different perspectives of teachers with respect to teaching (Weshah, 2007).

Reflective teaching areas are composed of three different areas: technical, application and critical areas. The most basic area for reflective teaching is the technical reflection area. The increase of knowledge on theory and application, the expansion of the reflective teaching areas, and application and criticality being the top-tier reflection areas are considered a prerequisite in shifting towards reflection (Taggart, 2005).

Now that reflective teaching is defined as making a set of changes in acts by reflecting on what have been done in the context of learning and teaching, both teachers and students are required to collect information about learning and teaching contexts. Data for reflection are collected by different tools of reflective teaching. Related reflective teaching tools may be used individually, or might be used in combinations in order to obtain depth information. Some of the reflective teaching tools are as follows: teaching diaries, course reports, research and surveys, action research, observation, sound and video recordings, peer counselling and teaching debates (Richards, 1995).

Recently, the number of studies on the types of reflective teaching, its areas and the use of reflective teaching tools has dramatically increased all over the world. The skyrocketing increase in the number of studies on reflective teaching indicates that reflective teaching has become more and more important. Some of these studies have focused on lecturers' perspectives, who are based in higher education institutions. For example, Amobi (2005) reported that lecturers defined reflective teaching as 'a way of mirroring on teaching', and 'being fearless in having different perspectives on any particular issue and being willing to be fearless'. Studies addressed other teachers and pre-service teachers in various contexts, as well (e.g. Filiz, 2008; Karadağ, 2010; Lee, 2007; Pedro, 2005). In light of the above discussion, this paper aims to address the following research questions:

1. Do English language instructors differ in their attitudes to reflective teaching according to their gender?
2. Do English language instructors differ in their attitudes to reflective teaching according to the type of university (public or private) they work at?
3. Do English language instructors differ in their attitudes to reflective teaching according to the faculty type (Education or Science and Literature) they graduated from?
4. Do English language instructors differ in their attitudes to reflective teaching according to the last degree (BA or MA) they completed

Method

Research Design

In this descriptive research, a survey approach was utilized. Survey methods are an approach that aims to describe any case which existed in the past or still exists as they were or are. The case or any individual or object being the topic of the research is attempted to be described in their own conditions (Karasar, 2008). This research sets out to explore English language instructors' attitudes towards reflective teaching.

Participants

Fifty six English language instructors, from a large number of universities, including public and private institutions took part in the study. Due the small number of participants, a caution should be exercised in regards to the generalization of the research findings. Of all the participants, 18 were male and 38 female lecturers. Among all participants, 34 were working in a public university, while the rest, 22, were based in private universities at the time of data collection. As for the faculties they graduated, 35 of the participants were from faculty of education, whereas 21 were from faculty of science and letters. Concerning the last degree they held, 42 instructors held a Bachelor's degree, while 24 held

Master's. In respect of their years of teaching, 39 had a working experience of 1-5 years, and 17 instructors reported to work as English language instructors at least more than 6 years. Finally, when the average number of their students per class was considered, 35 of them worked in class of 20 students, 16 instructors in a class of 10-20, and 9 in a class which had more than 31 students.

Instrument

An attitude scale developed by Akbari, Bahzadpoor and Davvand (2010) for measuring English language instructors' reflective teaching attitudes was used in the study as the main tool of data collection. The attitude scale was modified and translated into Turkish from English by Korumaz (2012). The attitude scale is made up of a total of 29 questions and five sub-dimensions which are application, cognition, student, meta-cognition and criticality dimensions. The questionnaire consisted of five-point Likert scale ranging from "strongly agree" to "strongly disagree".

Data Analysis

For the purpose of analysing the collected data, the statistical software package SPSS for windows (version 16.0) was used for all data entry and further statistical analyses. Prior to conducting any statistical tests, the test of normality was carried out and the required conditions were met to run statistical analysis on the data. Statistical procedures included descriptive statistics and independent samples t-test. In the interpretation of the findings, the significance level of 0.5 for the P value was taken as the valid cut-off point.

Results

In order to find out whether there is a significant difference in English language instructors' attitudes towards reflective teaching on the basis of their gender, type of university they work at (private or public), type of faculty they graduated from (education faculty or faculty of science and letters), last degree they held, an independent samples t-test was run. The obtained results are given below in the order of sub-research questions:

Do English Language Instructors Differ from Each Other in Their Attitudes towards Reflective Teaching According to Their Gender?

The result of the analysis indicated that male and female English language instructors did not have a significant difference in their attitudes to reflective teaching [$t(54)=0,241, p>0.05$]. The obtained results of analysis are given in Table 1 below:

Table 1.
Results of Descriptive Statistics According to Gender.

Gender	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Female	38	95.29	11.866	54	1.185	.241
Male	18	99.89	14.275			

Do English Language Instructors Differ from Each Other in Their Attitudes towards Reflective Teaching According to the Type University They Work at?

According to the t-test results obtained from English language instructors' attitudes towards reflective teaching, the type of university they are based in, being either a public or a private one, does not reveal any significant relationship among instructors [$t(54)=0.246, p>0.05$]. The obtained results are summarized in Table 2 below:

Table 2*t-test Results According the Type of University They Work at.*

University	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Private	34	95.06	12.704	54	1.172	.246
Public	22	99.41	14.822			

Do English language instructors differ from each other in their attitudes to reflective teaching according to the faculty type they graduated from?

As a result of the statistical analysis, no significant difference was found among English language instructors regarding their attitudes to reflective teaching according to the type of faculty they graduated from [$t(54)=0.365, p>0.05$]. Relevant statistical results are displayed in Table 3:

Table 3.*t-test Results According to the Type Faculty Instructors Graduated from.*

Faculty	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Education	35	98.06	12.163	54	.914	.365
Science and Letters	21	94.62	15.822			

Do English Language Instructors Differ from Each Other in Their Attitudes to Reflective Teaching According to the Type of Degree They Hold?

Finally, the t-test results disclosed that there is no significant difference among English language instructors in their attitudes to reflective teaching according to the type last degree they held [$t(54)=0.801, p>0.05$]. The statistical test run and its results are presented in Table 4:

Table 4.*t-Test Results According to the Last Degree Instructors Hold.*

Program	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
BA	42	96.50	13.486	54	.253	.801
MA	14	97.57	14.474			

Discussion, Conclusion & Implementation

This study attempted to find out how English language instructors employed at various Turkish universities oriented to reflective teaching, or put differently their own teaching and learning acts. In general, considering the arithmetic average of the total scores, it might be asserted that English language instructors displayed positive attitudes to reflective teaching. These findings also mirrored and were in accord with the findings of Butke (2003), Carter (1998), Filiz (2008), Goodman (1982), Karadağlı (2010), Loughran (1995), McKeny (2006), and Troyer (1989) who obtained their data from in-service teachers and teacher candidates in relation to reflective teaching. These results might be interpreted in way that these language instructors had an inclination towards reasoning and thinking in-depth about their actions before taking actions, during or after their actions. Another interpretation is concerned with the indication of their tendency to attach importance to their professional development and to critically reflect on classroom practices.

Based on the obtained results, it is seen that there is no statistical difference between language instructors' attitudes and the type of university they worked at. This finding echoed a very recent finding of Korumaz (2012) who also did not observe any statistical difference among Turkish language teachers of English. In conclusion, we might come up with the idea that irrespective of the type of institution instructors work at, their attitudes to reflective teaching do not differ significantly. As also mentioned, instructors did not differ from each other in their attitudes according to the last degree they finished.

Less than a decade ago, however, Öztürk, Doğan and Koç (2005) and Şimşek (2011) found dissimilarities among teachers and students who graduated from an education faculty and faculty of science and letters in relation to reflective teaching attitudes. In brief, graduates of education faculty were observed to have more positive attitudes. Unlike these studies, Gürbüz and Kışoğlu (2007) discovered that teachers did not show difference in their attitudes to reflective teaching based on the faculty type, which had a similar line with our research. In short, the conclusion that lecturers' attitudes are not significantly affected by the faculty type they completed might be arrived at.

It was found that no significant difference emerged between instructors' attitudes and the last degree they earned. This led us to conclude that being a graduate of BA or MA program did not have a significant impact on English language instructors' attitudes to reflective teaching. In parallel to this result, Mutlu and Aktan (2011) did not identify any significant relationship between teachers who held a BA and MA diploma in their attitudes to critical thinking training. In light of the findings of this study, the following suggestions are made for future research:

1. In future studies, the extent to which English language instructors can use their reflective teaching skills can be determined and studies can be made to improve their skills in practice.
2. Effective in-service and pre-service training programs can be designed and administered in order to step up instructors' attitudes to reflective teaching to the highest step.
3. In studies relevant to this one, the level of language instructors' reflective teaching skills and the degree to which they can use these skills can be examined.
4. Reflective teaching strategies refer to application. The application area is the use positive attitudes held and teaching related skills. Therefore, reflective teaching skills can be a matter of research individually in future research on reflective teaching.
5. Further research can be initiated to allow for more space for reflective teaching in the training programs of teacher training institutions.

İngilizce Okutmanlarının Yansıtıcı Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Mithat KORUMAZ^{a*}, Ali KARAKAŞ^b

^a Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul/ Türkiye

^b Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur/ Türkiye



CrossMark

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.002

Makale geçmişi:

Geliş 25 Nisan 2013
Düzeltilme 14 Ekim 2013
Kabul 02 Ocak 2014

Anakhtar kelimeler:

Yansıtıcı öğretim,
İngilizce öğretimi,
Yansıtma,
Mesleki gelişim.

Öz

Bu araştırma, İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Verileri toplamak amacıyla Akbari, Bahzadpoor ve Davvand tarafından geliştirilen Yansıtıcı Öğretim Tutum Ölçeği kullanılmıştır ve araştırmaya 56 İngilizce okutmanı katılmıştır. İngilizce okutmanlarının örnekleme Türkiye genelindeki ondan fazla üniversiteden elde edilmiştir. Anketler Google Belgelerin anket oluşturma özelliğinden yararlanılarak online olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okutmanların tamamının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan okutmanların cinsiyetleri, çalıştıkları kurum türü, mezun oldukları fakülte türü ve en son mezun oldukları program türüne göre ölçme aracından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Giriş

Öğrenme ve öğretimde etkililiği artırmak amacıyla eğitimin farklı alanlarına yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda yöneltilen temel sorulardan biri, etkili öğrenme ya da öğretim nedir? sorusudur. Bu soruya, farklı felsefi, kuramsal ve uygulama-merkezli boyutlardan yaklaşılarak değişik yanıtlar aranmıştır (Ekiz ve Yiğit 2007). Temelini realizmden alan "Daimicilik" eğitim felsefesi, eğitimin evrensel nitelikteki belli gerçeklere göre şekillendirilmesi ve insanların değişmez bu gerçekler ışığında yetiştirilmesi gerektiğini savunur. Belli başlı bir felsefeye dayanmayan ve doğrudan bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkan "Esasicilik" eğitim felsefesine göre bütün insanların sahip olması gereken ve geçmişten gelen temel konu ve değerler korunup öğretilmelidir. Etkili öğrenme ve öğretim ancak bu şekilde sağlanabilir. Öğrenmenin ve öğretimin temelinde "zihin" vardır. Değişmeyi gerçeğin esası olarak gören pragmatik felsefeye dayanan "İlerlemecilik" eğitim felsefesi, eğitimin tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesi ve geçmişteki yaşantılara dayalı olarak, gelecekteki davranışların şekillendirilmesi olduğunu savunur. Son olarak temelini pragmatizm ve varoluşçuluktan alan "Yeniden Kurmacılık" eğitim felsefesi ise eğitimin toplumsal dönüşümün en önemli araçlarından biri olduğunu savunmaktadır (Demirel 2009). Etkin Öğretim, sorgulama ve kavramsallaştırma gibi karmaşık, zor ve ustalık gerektiren becerilerin harekete geçirildiği etkin bir süreci ifade eder (Bliss, Askew ve Macrea, 1996).

Etkili öğrenme ve öğretimi gerçekleştirmek için öğretim ve öğrenmeyi planlayan, uygulayan ve değerlendiren etkili öğretmen yetiştirilmesi amacıyla neler yapılması gerektiğine yönelik tartışma ve öneriler zaman zaman gündeme gelmiştir (Ekiz ve Yigit, 2006). Tartışma ve önerilerde öğretmen adaylarının öğretmeyi nasıl öğrendikleri, öğretim sürecinde neye değer verdikleri, neyi benimsedikleri,

* Yazar: mkorumaz@yildiz.edu.tr

hangi bilgiyi (kurama veya uygulamaya dayalı) etkin olarak kullandıkları, kuramsal bilgiyi öğrenmeleri ve kullanmalarına yönelik açıklamalar bulunmaktadır. Çevre, davranış, yeterlilik, düşünce, kişilik ve görev gibi farklı düzeylerde öğretmen karakteri bir uyum içerisinde bulunmalıdır (Korthagen, 2004). Öğretmenlerin işlerini yaparken kullanacakları becerileri, mesleklerine ve becerilerine ilişkin tutumları, mesleki inanışları hizmet öncesinde ve hizmet içinde şekillenmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin eğitimi, öğretmenlerin beklenen beceri, tutum ve inançlara sahip olması için önemlidir. Öğretmenlerin eğitimi ya da öğretmen yetiştirmeye ilgili yönelimler geçmişten günümüze büyük oranda değişikliğe uğramıştır. Kısa zaman içerisinde yaşanan bu değişimler bireyi merkeze alan eğitim paradigmasının bir yansıması olarak kabul edilebilir. Buna paralel olarak son yıllarda öğretmen eğitimi programları çağın gereklerine uygun olarak birey merkezli yapılar haline dönüşmekte ve öğretmen eğitimi programları teoriye dayalı öğretmen merkezli yaklaşımdan daha çok uygulamaya dayalı öğrenci merkezli yaklaşıma doğru kaymıştır (Kılıç, 2006).

Öğretmen yetiştirme modelleri bu yaklaşımın felsefi ve pratik dayanaklara göre oluşturulmuştur. Bu dayanaklar çoğunlukla, öğretmenlik mesleğinin genel olarak araştırmacılar tarafından nasıl algılandığına yöneliktir (Ekiz, 2003). Bazen öğretmenlik, beceriye dayalı bir meslek olarak görülmüş, öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenlerden yararlanarak gerekli becerileri kazanması gerektiği vurgulanmıştır. Bazen de öğretmenlik mesleği bilim olarak görülmüş, araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında üretilen bilimsel bilgilerin, öğretmen adaylarından sergilenmesi istenmiştir. Yine öğretmenlik mesleği, bir sanat olarak algılanmış, öğretmen adaylarının yaratıcı olmaları, kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgulamaları ve incelemeleri istenmiştir (Ekiz ve Yiğit, 2006). Öğretmenliğin farklı biçimlerde algılanması farklı öğretmen yetiştirme modellerini de beraberinde getirmiştir.

Günümüze kadar yaygın bir şekilde kabul gören öğretmen yetiştirme modelleri; teori merkezli öğretmen yetiştirme modeli, insancıl kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli, yapısalcı kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli ve yansıtma modelidir. Uygulamada ise şimdiye kadar kendini belirgin şekilde gösteren üç genel öğretmen yetiştirme modeli bulunmaktadır. Bunlar; beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modelidir (Wallace, 1991).

Beceri modelinin temelinde “yaparak-yaşayarak öğrenme” yaklaşımı bulunur. Bu model, öğretmenlik bilgi ve becerisinin ancak ve ancak gözlem ve deneyimle kazanılabileceğini savunur (Smith, 1999). 1950’li yıllardan itibaren geliştirilmeye ve kullanılmaya çalışılan uygulanmış bilim modeli, uygulamalarını eğitim psikolojisindeki bulgulara dayandırır. Bu model, rasyonel yaklaşım olarak da bilinmektedir (Ekiz ve Yiğit, 2006). Laursen’a (1996) göre bu model, davranışçı psikoloji alanında üretilen öğrenme kuramlarının etkili öğretim metodlarına dönüştürülmesi prensibine dayanır. Bu model, eğitim alanında yapılan bilimsel araştırma verilerinden eğitim-öğretim uygulamalarında yararlanılması gerektiğini savunur.

Yansıtma modeline göre ise öğretmen adayı, kuramsal olarak öğrendiği bilgi ve öğretmenlik deneyimine yönelik kazandığı bilgi ve becerilerini uygulamada etkin olarak kullanır. Hem kuramsal olarak öğrendiği hem de deneyimlerinden oluşturduğu bilgidен yararlanan aday, herhangi bir okul ya da sınıf ortamında uygulama yapar. Uygulamada karşılaştığı herhangi bir sorunu, edindiği kuramsal bilgileri de göz önüne alarak, sorunu ortadan kaldırmak ya da uygulamayı daha etkili hâle dönüştürmek için etkin, ısrarlı ve sistematik bir biçimde etraflıca düşünür. Düşünme sonucunda yapılandığı yeni bilgi ve becerileri tekrar uygulamada kullanır. Aynı şekilde bu döngü devam eder. Yansıtıcı düşünme ve öğretimi gerçekleştirdikten sonra profesyonel (mesleki) yeterliliği kazanır ve öğretmen olur (Ekiz, 2003). Yansıtıcı modelin en belirgin özelliği, hem bilimsel araştırmalara dayalı bilgilerden yararlanılması hem de bu bilgilerin uygulamaya aktarılırken sorgulanarak öğretmen ya da aday öğretmen tarafından karar verme sürecine dahil edilmesidir (Ekiz ve Yiğit, 2007).

1930’lu yıllarda John Dewey yansıtıcı öğretimi, uygulamaların ve inançların kökenleri ve etkilerinin sürekli ve aktif bir biçimde sınanması olarak tanımlamıştır (Stanley, 1998). Çünkü önceki yaşantımız ve öğretimle ilgili edindiğimiz inançlar ve doğrular, öğretimimizin şekillenmesini doğrudan etkilemektedir.

Pennington (199) ise yansıtıcı öğretimi “Deneyimler hakkında derinlemesine düşünülmesi ve bu deneyimlerin yansıtılması” (s. 47) olarak tanımlamaktadır. Cruickshank ve Applegate (1981)’e göre ise öğretmenler, öğretim sürecinde ne meydana geldiğini, niçin meydana geldiğini, daha etkili bir öğretim için neyin yapılabilir fakat yapılmamış olduğunu ve öğretim performanslarının geliştirilmesi için ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiği ile ilgili düşüncelerinde yardım edilebilmesi için bir araç olarak yansıtıcı öğretimi kullanırlar. Öğretmenler araştırma süreçlerinde sadece öğretmen olarak değil aynı zamanda araştırmacı olarak da yer almak durumundadırlar (Altrichter, Feldman, Posch, ve Somekh 2008; Carr ve Kemmis, 1986). Dewey’e göre eğer bir kişi yansıtıcı öğretim ile ilgileniyorsa üç tutuma sahip olması gerekir; açık fikirlilik, sorumluluk alabilme ve açık yüreklilik (Akt: Cook, 1998).

Yansıtma kavramıyla ilgili son zamanlarda birçok araştırma ve çalışma yapılmıştır. Ama bu kavram ve bu kavramdan temelini alan yansıtıcı öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak öğretmen adayları ve öğretmenlerle ve ilk ve ortaöğretim kurumlarıyla sınırlı kaldığı için yeterli değildir (örn: Amobi, 2005; Filiz, 2008; Karadağ, 2010; Lee, 2007; Pedro, 2005). Schön (1983) başlangıçta yansıtmanın iki türü olan; “eylem hakkında (öğretim hakkında) yansıtma” ve “eylemde (öğretimde) yansıtma” üzerinde yoğunlaşırken sonradan üçüncü bir tür olan “eylem için (öğretim için) yansıtma” kavramını ortaya atılmıştır. Eylem (öğretim) hakkında yansıtma, öğretim eyleminin gerçekleşmesinin ardından sonraki eylemlere ışık tutması ya da sonraki eylemlerin planlanması için uygulanmış olan öğretim eyleminin sistematik ve tutarlı bir süreç içerisinde yansıtılmasıdır. Bu yansıtma türünde önemli olan nokta yansıtmanın öğretim eyleminin hemen ardından yapılmasıdır (Schön, 1983). Eylemde (öğretimde) yansıtma, öğretim eylemine aktif bir biçimde devam ederken yapılan yansıtma ve karar kılma sürecini ifade etmektedir. Schon (1987)’ e göre eylemde yansıtma sınıf içinde öğretim gerçekleşirken onunla ilgili düşünülüyor olmasıdır. Bu durumda yansıtma bağlam temellidir (Day, 1999). Öğretmenin içinde bulunduğu bağlamı göz önüne alarak değerlendirmede bulunması oldukça önemlidir. Bu yapıyor olduğumuz işle ilgili düşünmekten çok daha fazlasını ifade etmektedir. Anlık analiz ve muhakeme yeteneğini gerektirir ve bu yüzdendir ki birçok eğitimci ve araştırmacı bu tür öğretimin ve uygulamanın çok daha zor olduğu kanısındadır (Waters, 2005). Eylem (öğretim için) için yansıtma yansıtıcı uygulamalar yapmak isteyenlere şimdiye kadar edindiklerini anımsamaları ve sonraki bölümlerde neler yapacaklarını daha bilinçli bir şekilde planlamaları için olanak sağlayabilecek bilişsel bir süreci ifade etmektedir. Bu tür yansıtma ideal olan, eleştirel pedagojiyi ve öğretmenlerin öğretimle ilgili farklı bakış açılarını analiz etmelerine olanak tanıyan pedagojik teorileri de içermesidir (Weshah, 2007).

Yansıtıcı öğretim alanları ise; teknik, uygulama ve eleştirel olmak üzere üç farklı alanı ifade etmektedir. En temel yansıtıcı öğretim alanı teknik yansıtma alanıdır. Kuram ve uygulamaya ilişkin bilginin artması, yansıtıcı öğretim alanlarının genişlemesi ve üst düzey yansıtma alanları olan uygulama ve eleştirel yansıtmaya geçişte ön şart olarak kabul edilmektedir (Taggart, 2005).

Yansıtıcı öğretim, öğrenme-öğretme ortamında olanlar üzerinde düşünüp eylemlerde bir takım değişikliklere gitmek olarak tanımlandığına göre, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme/öğretme ortamları hakkında veri toplamaları gerekmektedir. Yansıtma için veriler farklı yansıtıcı öğretim araçlarıyla toplanır. Söz konusu yansıtıcı öğretim araçları tek tek kullanılabileceği gibi derinlemesine bilgi elde edilebilmesi için bir arada da kullanılabilir. Yansıtıcı öğretimin veri toplama araçlarından bazıları şunlardır: Öğretim günlükleri, ders raporları, araştırma ve anketler, eylem araştırmaları, gözlem, ses ve görüntü kayıtları, meslektaş danışması ve öğretim tartışmaları (Richards, 1995).

Son zamanlarda yansıtıcı öğretimin türleri, alanları ve yansıtıcı öğretim araçlarının kullanımına yönelik çalışmaların sayısı tüm dünyada hızla artmaktadır. Yapılan çalışmaların sayısındaki artış yansıtıcı öğretimin giderek önem kazandığını göstermektedir. Bu çalışmalardan bazıları yükseköğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretim görevlilerinin görüşlerine başvurmuştur. Örneğin, Amobi (2005) üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim görevlilerinin yansıtıcı öğretim kavramını nasıl tanımladıklarını ortaya koymaya çalıştığı çalışmasının sonuçlarına göre öğretim elemanları yansıtıcı

öğretimi genel olarak “ öğretime bir ayna tutmak” “bir şeylere farklı açıdan bakmak konusunda korkusuz olmak ve korkusuz olmaya istekli olmak” şeklinde tanımladıkları görülmüştür.

Pedro (2005) öğretmen adaylarının yansıtma kavramına yönelik tutumları üzerine yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yansıtma sürecinde geriye dönük değerlendirmeleri farklı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bir grup bunun sadece geriye dönüp bakma olarak nitelerken diğer grup yapılabilecek değişiklikler için bir yansıtma olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarına göre yansıtma kişinin kendisi tarafından öğrenilmekte, eylem sonrasında ve eylem için yapılmakta ve kişisel inançlara ve eğitimle ilgili teorilere dayanmaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının yansıtmayı öğretim tekniklerinin bir tamamlayıcısı ve yardımcı bir aracı olduğu yönünde genel bir algıya sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Lee (2007) öğretim günlüklerinin üniversitede çalışan İngilizce öğretmenlerinin yansıtma becerilerine faydasını belirlemeye çalıştığı araştırmasının sonucunda, diyalog içeren günlüklerin, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ile iç içe olmalarına yardım ettiği ortaya konmuştur. Diğer yandan öğretmenler yansıtıcı günlükler vasıtasıyla tecrübelerini paylaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Filiz (2008) “İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretime Yaklaşımları” isimli çalışmada İngilizce öğretmenlerinin, mesleki gelişimin bir parçası olan yansıtıcı öğretime yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun yansıtıcı öğretime yönelik yaklaşımlarının olumlu olduğu görülmüştür. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç da, tecrübeli öğretmenler ile tecrübesiz öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yaklaşımlarında önemli farklılıklar bulunmasıdır. Bu çalışma çerçevesinde tecrübeli öğretmenlerin yansıtıcılık kavramının farkında oldukları ve gerekliliğine inandıkları görülürken diğer taraftan tecrübesiz öğretmenlerin yansıtıcılığın gerekliliğine inanmakta tereddüt ettikleri görülmektedir.

Karadağ (2010) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algılarının ise “Açık Fikirlilik” boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, günümüzde bireylerin sadece bilgi sahibi olması ve eylemde bulunması toplumun bireyden ve bireyin öz yeterlikleriyle ilgili kendi beklentilerine cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Bireyden beklenen, yeterli bilgiye sahip olması, özgün eylemlerde bulunması ve eylemlerinin etkililiğini değerlendirip yeni eylemlerini bu değerlendirmelere göre düzenlemesidir. Bu olgu bireyler için öğrenilebilir bir süreci ifade etmektedir (Pennington, 1992).

Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin neyi, niçin, nasıl yaptıklarını eleştirel bir biçimde analiz etmeleri ve kendi öğretim performanslarını iyileştirmeleri için kullandıkları amaçlı bir süreçtir (Serafini, 2002). Öğretmenler yansıtıcı öğretim sayesinde, eylem (öğretim) öncesinde etkinlikleri geçmiş yaşantıları doğrultusunda planlayabilmekte, uygulama (öğretim) sırasında kendi eylemlerini kontrol altında tutabilmekte ve eylemleriyle (öğretim) ilgili değerlendirme yapabilmek için gerekli olan bilgiyi toplayabilmektedir. Öğretmenler yansıtıcı öğretim sayesinde edindikleri bilgi ve deneyimlerini mesleki gelişimleri doğrultusunda kullanma imkanı bulmaktadırlar (Pennington, 1992). Öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrencilere sundukları öğrenme yaşantıları açısından önemli görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı, yansıtıcı öğretimin günümüz öğretmenlik mesleği açısından önemi göz önünde bulundurularak İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime ve alt boyutlarına yönelik tutumlarının bireye özgü ve örgütsel değişkenler açısından belirlenebilmesinin eğitim bilimleri alanına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Tahmin edilen katkıların başında şunlardan bahsedilebilir: öğretmen yetiştirme programlarına ışık tutabilir ve hem öğrenci ve öğretim üyelerinde kendi eğitim ve öğretim

faaliyetleri hakkında bir 'farkındalık' ve 'bilinçlenme' hissi uyandırabilir. Hatta bu çalışmada kullanılan veri toplama amacındaki maddeler okutmanların kendilerini mesleki faaliyetleri ve eğitim öğretimi eylemleri açısından sorgularına ve bunlar üzerine tekrar kafa yormalarına neden olmuş olabilir.

Problem

Bu çalışmanın problemi, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında özel ve devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime ve alt boyutlarına yönelik tutumlarının bireye özgü ve örgütsel değişkenler açısından belirlenmesidir. Çalışmanın alt problemleri ise;

1. Türkiye'deki özel üniversiteler ve devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Özel ve devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumları görev yaptıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Özel ve devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Özel üniversiteler ve devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında en son mezun oldukları program türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Amaç

Çalışmanın amacı, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında özel ve devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını bireye özgü ve örgütsel değişkenler açısından ortaya koymaktır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını etkileyen ve şekillendiren cinsiyet, mezun oldukları fakülte türü ve görev yaptıkları kurum türünün okutmanların yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarıyla olan ilişkisinin açıklanması amaçlanmaktadır.

Önem

Bu araştırma sonucunda elde edilecek veri ve sonuçlar doğrultusunda;

- Okutmanların mezun olunan fakülte türü, çalışılan kurum türü, gibi kontrol edilebilen değişkenlerin İngilizce okutmanlarının tutumlarında yol açtığı farklılıkların açıklığa kavuşturulacağı,
- Araştırmanın bu konuda çalışacak diğer araştırmacılara kaynak teşkil edeceği,
- Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Sınırlıklar

Araştırma, çalışmaya katılan İngilizce okutmanları ve bu okutmanların veri toplama aracına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Diğer bir sınırlılık ise yansıtıcı öğretimin ölçekte yer verilen boyutlar, kullanılan veri toplama yöntemleri bakımından tanımlanmasının araştırmayı daha zenginleştireceği düşüncesidir. Ayrıca, çalışmadaki bulgular sadece çalışmada yer alan katılımcılar için genellenebilir. Bu nedenle, sonuçları başka bir ildeki kurumlara yani hem özel hem de devlet üniversitelerinde görev yapan okutmanlara genellemek mümkün değildir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan tüm İngilizce okutmanlarının soruları içten ve doğru yanıtladıkları varsayılmaktadır. Bununla beraber, araştırma ölçeğinin katılımcılar tarafından kendi başlarına cevaplanacak şekilde tasarlanmasının cevaplardaki samimiyeti arttırdığı farz edilmiştir. Çünkü çünkü bu aracın bir açıklama kapasitesi olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan çalışma betimsel bir araştırma olup araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumun var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008). Bu araştırmada İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki özel ve devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanları oluşturmaktadır. Örneklem ise 6 özel (Piri Reis, Başkent, Maltepe, Bahçeşehir, İzmir, Zirve üniversitesi) ve 11 devlet (Erzincan, Süleyman Demirel, Gazi, Nevşehir, Karabük, Akdeniz, Yıldız Teknik, Kırklareli, Atatürk, Bülent Ecevit ve Mehmet Akif Ersoy Üniversiteleri) üniversitesinde görev yapan 56 İngilizce okutmanından oluşmaktadır. Katılımcı sayısının sınırlı olmasından dolayı araştırma sonuçlarının daha geniş bir evrene genellenmesi uygun olmayabilir. Katılımcıların %32.1'i (18 kişi) erkek ve %67.9'u (38 kişi) kadındır. Okutmanların % 60.7'si (34 kişi) devlet üniversitelerinde görev yaparken % 39.3'ü (22 kişi) özel üniversitelerde çalışmaktadır. Çalışma gurubunda yer alan İngilizce okutmanlarının % 62.5 'i (35 kişi) eğitim fakültesi mezunudur. % 37.5'i (21 kişi) ise fen–edebiyat fakültesi mezunu İngilizce okutmanlarıdır. İngilizce okutmanlarının %75'i (42 kişi) lisans düzeyinden mezun iken %25'i (24 kişi) yüksek lisans mezunudur. Çalışma gurubunu oluşturan İngilizce okutmanlarından 1 – 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip okutmanların oranı % 69.6 (39 kişi), 6 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip okutmanların oranı % 30.4'tür (17 kişi). Okutmanların ders okuttukları sınıfların mevutları göz önüne alındığında ise katılımcıların % 55.4'ü (35 kişi) 1 -20 kişilik sınıflarda, %26.8 'i (16 kişi) 20 - 30 kişilik sınıflarda ve % 16.1 'i (9 kişi) 31 ve üstü mevcuda sahip sınıflarda ders okutmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yansıtıcı öğretime ilişkin tutum ölçeği

Araştırma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmada Akbari, Bahzadpoor ve Dadvand (2010) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, Korumaz (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte beş alt boyuta yönelik toplam 29 madde yer almaktadır. Maddeler beşli likert tipindedir. Ölçekte asgari 29 ve azami 145 puan alınabilmektedir. Puanların belirlenen aralıklara göre dağılımı ise şu şekildedir: 29 – 52 arası puanlar “Hiç (1.00 – 1.79)”, 53 – 75arası puanlar “Nadiren (1.80 – 2.59)”, 76 – 98 arası puanlar “Bazen (2.60 – 3.39), 99 – 121 arası puanlar “Sık sık (3.40 -4.19) ve 122 – 145 arası puanlar “Her zaman (4.20 – 5.00)” basamağında yer almaktadır.

Bu çalışmada Korumaz'ın (2012) ulaştığı sonuçlar göz önünde bulundurulmuş ve araştırmacının yaptığı yapı geçerliği analiz sonuçları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, bir konuda deneklerden elde edilen yanıtlardan değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanması, aralarında ilişki bulunan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması işlemi sonucunda faktörler belirlenmektedir. Bu analiz belirli bir konuyu ölçmek amacı ile hazırlanmış olan ölçeğin yapı geçerliliğini göstermektedir (Ural ve Kılıç, 2005). Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak ve ölçeğin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi uygulanmış ve madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter faktör yük değeri 0.30 ve üzeri olarak alınmıştır. Ayrıca, öz değeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Öncelikle faktör analizini uygulanacak veri setinin analiz için uygunluğunun değerlendirilmesinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) uygunluk testi ve Barlett testi kullanılmıştır. KMO testi, değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu ölçen uygunluk testidir. Testin değeri 0-1 arasında değişmektedir. KMO değeri, herhangi bir değişkenin diğer değişkenler tarafından hatasız tahmin

edilmesi durumunda 1'e eşit olur (Cengiz ve Kılınc, 2007). Bu araştırmada veri setinin analiz için uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan KMO ve Barlett testi sonuçları; KMO testi % 82 (.82) çıkararak veri setinin analiz için uygun olduğunu göstermiştir ayrıca Barlett testi de ($p < .01$) anlamlı çıkmıştır. Değişkenler arası korelasyonun mevcut olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ölçekle ilgili yapılan bu analizlerin sonuçları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

KMO ve Barlett Testi Sonuçları.

<i>Kayser-Meyer-Olkin örnekleme ölçüsü</i>	.82
<i>Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-square</i>	1.641E3
<i>Df</i>	406
<i>Sig.</i>	.000

Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük 5 faktör elde edilmiştir. Bu beş faktör toplam varyansın %65'ini açıklamaktadır. Ölçme aracının Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010)'ın çalışmalarına paralel olarak beş alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Çalışmanın alt boyutları; Yansıtıcı öğretimin içerdiği öğretim günlükleri, ders raporları, araştırma ve anketler, gözlem grup tartışması gibi araçlar ve yansıtıcı uygulamalarla ilgili olan uygulama boyutu (ilgili Maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6,), mesleki gelişimine yönelik çabaların olduğu, küçük çaplı sınıf içi araştırmalar (Eylem Araştırmaları), alanıyla ilgili konferans ve seminerlere katılma, alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmeyi içeren bilişsel boyut (ilgili Maddeler: 7, 8, 9, 10, 11, 12), Öğretmenin öğrencileri ile ilgili yaptığı yansıtıcıları, öğrencilerin nasıl öğreniyor oldukları ve sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını belirlemeye yönelik maddelerin yer aldığı Öğrenci Boyutu (ilgili Maddeler: 13, 14, 15,), öğretmenin kişiliği ve mesleğe yönelik inançları, kendi uygulamalarını ve tutumlarını nasıl tanımladığı ile ilgili üst biliş boyut (ilgili Maddeler: 16,17, 18, 19, 20, 21, 22), pedagojinin sosyo-politik yönleriyle ve bu sosyo-politik yönlerle ilgili yansıtma eyleminin yapıldığı maddelerini kapsayan, öğretmenlerin uygulamalarında politik önem taşıyan yanlar ve ırk, cinsiyet, sosyal sınıf gibi konuları içeren eleştirel boyut (ilgili Maddeler: 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29.). Bu boyutlar aynı zamanda farklı yansıtma alanlarını temsil etmektedir. Uygulama boyutu, "uygulama yansıtma alanını", bilişsel boyut ve öğrenci boyutu, "teknik yansıtma alanını" ve üst biliş boyutu ve eleştirel boyut " eleştirel yansıtma alanını" temsil etmektedir.

I. Boyut olan *uygulama boyutu* için Cronbach's Alpha $\alpha > 0.701$ bulunmuştur. II. Boyut olan *bilişsel boyut* için Cronbach's Alpha değeri $\alpha > 0.834$ bulunmuştur. III. Boyut olan *öğrenci boyutu* için ise Cronbach's Alpha değeri $\alpha > 0.636$ bulunmuştur. IV. Boyut olan *üst biliş boyutu* için Cronbach's Alpha değeri $\alpha > 0.839$ bulunmuştur. V. Boyut olan *eleştirel boyutu* için Cronbach's Alpha değeri $\alpha > 0.775$ bulunmuştur (Korumaz, 2012). Toplam 29 madden oluşan ölçme aracının güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.915$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı katılımcılara araştırmacılar tarafından online anketler halinde uygulanmıştır. Bunun için Google belgelerden yararlanılmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık 10-15 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışma için elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 16. istatistikî analiz programı kullanılmıştır. Analiz testleri uygulanmadan önce normallik testleri yapılmış ve gerekli koşullar sağlandıktan sonra veri betimleyici istatistik analizinde istatistiksel teknik olarak ilişkisiz örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Bulguların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Betimleyici analizler sonucunda elde edilen bulgular, aşağıda alt problemlere göre tanımlanmış ve belirli bir sıraya göre verilmiştir. Bu çalışmada, yapılan betimleyici istatistik analizi sonucunda araştırmaya katılan İngilizce okutmanlarının ölçme aracından aldıkları en düşük puanın 75 ve en yüksek puanın 128 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan İngilizce okutmanlarının ölçekten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 96.77 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmada yer alan özel üniversiteler ve devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında; cinsiyetlerine, görev yaptıkları üniversitenin özel ya da devlet üniversitesi olmasına, mezun oldukları fakülte türüne ve en son mezun oldukları program türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki alt problem başlıkları altında sunulmaktadır.

İngilizce Okutmanlarının Yansıtıcı Öğretime Yönelik Tutumları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Analiz sonucunda İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(54)=0.241$, $p>0.05$]. Elde edilen analiz sonuçları aşağıda Tablo 2’de detaylı olarak verilmektedir.

Tablo 2.
Cinsiyete Göre Betimleyici İstatistik Analizi Sonuçları.

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kadın	38	95.29	11.866	54	1.185	.241
Erkek	18	99.89	14.275			

İngilizce Okutmanlarının Yansıtıcı Öğretime Yönelik Tutumları Görev Yaptıkları Kuruma Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında yapılan t-testi sonuçlarına göre görev yaptıkları kurumun özel ya da devlet üniversitesi olmasına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(54)=0.246$, $p>0.05$]. Elde edilen test sonuçları aşağıda Tablo 3’ de özetlenmiştir.

Tablo 3.
Çalıştığı Kurum Türüne Göre t-Testi Sonuçları.

Kurum	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Özel	34	95.06	12.704	54	1.172	.246
Devlet	22	99.41	14.822			

İngilizce Okutmanlarının Yansıtıcı Öğretime Yönelik Tutumları Arasında Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında en son mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(54)=0.365$, $p>0.05$]. İlgili istatistiksel sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Mezun Oldukları Kurum Türüne Göre t-Testi Sonuçları.

Fakülte	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Eğitim	35	98.06	12.163	54	.914	.365
Fen-Edebiyat	21	94.62	15.822			

İngilizce Okutmanlarının Yansıtıcı Öğretime Yönelik Tutumları Arasında En Son Mezun Oldukları Program Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Son olarak t-test sonuçları araştırmaya katılan İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumları arasında en son mezun oldukları fakülte türüne göre de anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir [$t(54)=0.801$, $p>0.05$]. Yapılan istatistiksel test ve sonuçları aşağıda Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.
Mezun Oldukları Program Türüne Göre t-Testi Sonuçları.

Program	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Lisans	42	96.50	13.486	54	.253	.801
Lisansüstü	14	97.57	14.474			

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen toplam puanlarının aritmetik ortalaması 96.77 ve tutum puanlarının ortalaması veri toplama aracının tamamı için “bazen (2.57)” aralığındadır. Tutum puanlarının ortalaması göz önüne alındığında İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgular Goodman (1984), Troyer (1989), Loughran (1995), Carter (1998), Butke (2003), McKeny (2006), Filiz (2008) ve Karadağlı (2010)'nın öğretmenlerin ve ya öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretime yönelik tutum tutumları ile ilgili çalışmalarıyla tutarlık göstermektedir. Okutmanların yansıtıcı öğretime yönelik tutumların olumlu olması öğretmenlerin eylem öncesinde, sırasında ya da sonrasında eylemleri hakkında derinlemesine düşünme ve muhakeme yapma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Okutmanların yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde şekillenmiş olması aynı zamanda okutmanların yansıtıcı düşünme eğiliminde olduklarının ve mesleki gelişime önem verdiklerinin bir göstergesi sayılabilir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde İngilizce okutmanlarının cinsiyetlerine göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerin aksine daha önce yapılmış çalışmalarda kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yansıtıcı düşündükleri (Aslan, 2009; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006; Özcan, 2002;), açık fikirli oldukları (Kaf Hasırcı ve Sadık, 2009; Kılınç, 2010), mesleklerini daha olumlu algıladıkları (Kılınç, 2010) ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu (İnce, 2006) görülmektedir. Kadınların öğretmenlik mesleğini tercih ederken erkek öğretmenlerden daha bilinçli davrandıklarını (Çelenk, 1988; Övet, 2006) ortaya koyan bulgular benzer sonuçları sunmaktadır. Karadağlı (2010) kadın öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ve mesleklerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde İngilizce okutmanlarının görev yapmakta olduğu kurum türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu

bulguya paralel olarak Korkmaz (2008) öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türünün öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan hareketle okutmanların hangi tür kurumda görev yaparlarsa yapsınlar edindikleri öğretimsel becerilere yönelik tutumlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın sonucuna göre İngilizce okutmanlarının mezun oldukları lisans türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin fen-edebiyat ya da eğitim fakültesi mezunu olma durumlarına göre yapılan benzer çalışmalarda ise farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öztürk, Doğan ve Koç (2005) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının fen-edebiyat fakültesi mezunlarına kıyasla daha olumlu olduğunu, Şimşek (2011) Eğitim fakültesi öğrencilerinin fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre öğretmenlik mesleği ve mesleki gereklilikler konusunda daha olumlu tutuma sahip olduklarını, ancak mesleğin toplumsal saygınlık boyutunda fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin daha yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmaların aksine Gürbüz ve Kışoğlu (2007) öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının fakülte değişkenine göre farklılaşmadığı, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre ise adayların tutumlarında farklılık olduğu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak yansıtıcı öğretim tutumlarını okutmanların mezun oldukları fakülte türünden etkilenmediği sonucuna ulaşılabilir.

İngilizce okutmanlarının en son mezun oldukları program türüne göre yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okutmanların lisans ya da yüksek lisans mezunu olmalarının yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Buna paralel olarak, Mutlu ve Aktan (2011) yaptıkları çalışmada lisan ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarını incelemişler ve lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında düşünme eğitime yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Çalışma sonucunda aşağıda belirtilen maddeler önerilmektedir:

1. Bundan sonraki çalışmalarda İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretim becerilerini ne ölçüde kullanabildikleri belirlenebilir ve söz konusu becerilerin artırılması için çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarını en üst basamağa taşımak için etkili hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programları tasarlanabilir ve uygulanabilir.
3. Bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretim becerileri ve bu becerileri kullanma düzeyleri incelenebilir.
4. Yansıtıcı öğretim stratejileri uygulamayı ifade etmektedir. Uygulama alanı, sahip olunan olumlu tutumların ve öğretimle ilgili becerilerin kullanılmasıdır. Bu nedenle yansıtıcı öğretimle ilgili yapılacak bilimsel araştırmalar için yansıtıcı öğretim stratejileri tek tek inceleme konusu yapılabilir.
5. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında yansıtıcı öğretime daha fazla yer verilmesi için çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altrichter, H. Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions* (2nd ed.). Londra: Routledge.
- Akbari,R. Bahzadpoor, F. & Dadvand B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211-227.
- Amobi, F.A.(2005). Turning the focus on ourselves: teacher education professors' reflectivity on their own teaching. *Reflective Practice*, 6(2), 311-318.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bliss, J., Askew, M. & Macrea, S. (1996). Effective teaching and learning: Scaffolding revisited. *Oxford Review of Education*, 22(1),37-61.
- Butke, M.A. (2003). *Reflection on practice: A study of five choral educators' reflective journeys*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.
- Çakır Ö. Kan, A. & Sünbül, Ö.(2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),36-47.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Geelong: Deaking University Press.
- Carter, C. W. (1998). The use of journals to promote reflection. *Action in Teacher Education*, 19(4), 39-42.
- Cook, F.P. (1998). Teacher Reflection in lerner-centered education. *Journal for Educational Reform in Namibia*, 8(1), 1-8.
- Cruickshank, D. & Applegate, J. (1981). Reflective teaching as a strategy for tender growth. *Educational Leadership*,1(1), 553-554.
- Çelenk, S. (1988) .*Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of life-long learning*. London: Falmer Press
- Demirel Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, M, Avşaroğlu, S. & Fidan Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 120-135.
- Ekiz, D. & Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkındaki görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543-557.
- (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 110-122.
- (2003). An analysis of the content of ITE curriculum for the primary phase in Turkey: Theoretical underpinnings and practice. *Journal of Kastamonu Education Journal*, 11(1), 31-52.
- Filiz, Y. (2008). *İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yaklaşımları*. Unpublished master's thesis, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15(3), 9-26.

- Gürbüz, H. & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 12-24.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kaf Hasırcı, Ö. & Sadık, F. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sözlü Bildiri, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009, İzmir.
- Kılıç A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 155-167.
- Kılınç, H. H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Unpublished master's thesis, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: A more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korkmaz, Ö. (2008). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Korumaz, M. (2012). *İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumları*. Unpublished master's thesis, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321-329.
- Loughran, J. (1995). Practising what I preach: Modelling reflective practice to student teachers. *Research in Science Education*, 25(4), 431-451.
- McKeny, T.S. (2006). *A case-study analysis of the critical features within field experience that effected the reflective development of pre-service secondary math teachers*. Unpublished master's thesis, Ohio State University, Ohio.
- Mutlu, E. & Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-828.
- Övet, O. (2006). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, T. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Kilis ilinde bir araştırma*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öztürk, B., Doğan, O. & Koç, G. (2005). Eğitim fakültesi ile fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının karşılaştırılması. (Gazi Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-Service teacher's meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6(1), 49-66.
- Pennington, M. (1992). Reflecting on teaching and learning: A development focus for the second language classroom. In *Perspectives on Second Language Classroom Teacher Education*. eds. J. Flowerdew, M. Brock, and S. Hsia. Kowloon: City Polytechnic of Hong Kong.
- Richards, J. C. (1995). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press

- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith
- (1987). *Educating the reflection practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.
- Serafini, F. (2002). Reflective practice and learning. *Primary Voices K-6*, 10(4), 2-7.
- Smith, E. (1999). Ten years of competency-based training: The experience of accredited training providers in Australia. *International Journal of Training and Development*, 3(2), 106-117.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3), 584-591.
- Şimşek, H. (2011). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Tabachnick, B. G. & Fidell LS. (2011). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Taggart, G. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies* by Germaine Taggart. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Troyer, M. B. (1989). *The effects of reflective teaching and supplemental theoretical component on preservice teachers' reflectivity in analysing classroom teaching situation*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.
- Ural, A. & Kılınc, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS 'le veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waters, M. (2005). *Schön and reflective practice*. Erişim Tarihi: 10/05/2012 <http://www.resources.scalingtheheights.com/Schon%20and%20Reflective%20Practice.htm>
- Weshah A.H. (2007). Training pre-service teacher education on reflective practice in Jordanian Universities. *European Journal of Scientific Research*, 18(2), 206-219.

The Effects of Active Games on Aggressive Behaviors of 7-Year-Old Children

Mehmet İNAN^{*a}, Cengiz KARAGÖZOĞLU^b, Özgür ŞİMŞEK^c

^a Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Istanbul/Turkey

^b Marmara University, School of Physical Ed. and Sports, Istanbul/Turkey

^c Ministry of National Education, Istanbul/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.003

Article history:

Received 11 April 2013

Revised 14 October 2013

Accepted 19 January 2014

Keywords:

Children's educational play,

Aggressive behaviour,

Goodenough human drawing test.

Abstract

This research is conducted to determine the possible effects of aggressive behaviours of 7-year-old children during active games. The video tapes from various angles of children while playing games are used as the main assessment tool for collecting the data as well as "The Goodenough-Harris Drawing Test" and "The Observation Form for Aggressive Behaviours of Children during the Games". The observation form is used to record the active and passive aggressive behaviours of the child towards his/her teammates, the opponent team players, the referee/s and the game instruments and facilities. This form is designed by the researchers and refined by views of the experts.

Introduction

Playing games is essentially a concept which we associate with children. It calls to mind a number of toys, movement, fighting and fantasy games and role modelling (McCusker & Van Doren, 2007). Although the main aim of the play is having fun and positive reasons, there are many studies which focused on appearance of negative behaviours during playing. In different game settings, mostly computer games, sport related games, rough and tumble play of father and son (Tannock, 2011) and similar ones frequently attaching with aggressiveness and related behaviour (Flanders, Simard, Paquette, Parent, Vitaro, Pihl, & Seguin, 2010). Additionally it's reported in some studies, aggressive behaviour is frequently observed in schools across Turkey (Dilekmen, Ada & Alver, 2011).

There are numerous definitions related with aggressiveness in the literature. Baumann (1994) described aggressiveness as a personality characteristic of showing an internal aptitude through aggressive behaviour. The most widely met descriptions of aggressiveness have a common property that can be stated as "harming someone or something" (İkizler & Karagözoğlu, 1997; Şahin, 2003; Tiryaki, 2000).

People show intentional or involuntary behaviour where the environment they live in. Some of these behaviours can be disturbing for others. Such as pushing an object, pulling, throwing, breaking or directing the object to a person, or indirectly verbal or physical attack to someone. A few people may feel comfortable with these behaviours, but disturbing other people or harming some objects are

* Corresponding author: minan@marmara.edu.tr

perceived as aggressiveness. In some cases, aggressiveness shows itself as an act of self-protection or a way of coping with a problem like legitimately attacking to an opponent in a sportive activity.

Sport is described as a set of ruled holistic, physical, mental and spiritual activities which are performed within particular rules and enable oneself to win or achieve something to satisfy his/her inner desires (Şahin, 2002). During a sport activity, whether it is an athlete or spectator may be observed acting out of rule physically or verbally. Some of the actors who have control of their drives can manage others' uncontrolled behaviours as well as themselves'. Beginning from the childhood, behaviours appears mostly in game forms (İnan, 2003; İnan, 2005; Oktay, 1999; Onay, 2007; Önder, 1999; Pehlivan, 2005; Sevinç, 2004). Huizinga (1949) describes playing games as "older than culture" and perceives games as an important instrument which could be the start of different cultural forms. And (2003) describes playing games as "catharsis, getting rid of the energy surplus, physiological drive and satisfying the imitation instinct".

From the human drawing test perspective, seven years' old children are in the "schematic" developmental phase. In this age, drawings start to differentiate from the "line-man" into the real person view (Skybo & Ryan-wenger, 2007). Writing and drawing provide opportunities for us to identify, explain, compare, persuade and question (Mavers, 2011).

Method

Research Design

This study is a field research based on observations. The aggressive behaviours of children tried to be retrieved through observational tools.

Participants

Study conducted with 13 seven years old children (girls=4, boys=9) in a primary school, in Istanbul. Prior to the study, all legal permissions were taken from parents and school administration. The only criterion was that participating children would be volunteers to take parts in the games.

Instrument

Two educational and sportive games were organized in the gymnasium for the sample group of the study. With help of the cameras where positioned to see the game area from two different angles, children's play was recorded synchronized with the games. The behaviours of the children were recorded to the video before, during and after the games. The video tapes are then watched and analyzed by the researchers and the findings were recorded on the observation form.

Before the games, children were asked to wait in a designated area without any comment or direction for five minutes and recorded to camera. After that, children were taken to the game area and were directed to play an educational game and a stafet race. After the activity, like the beginning, children were asked to wait in the designated area. All the activity and waiting periods consecutively recorded to camera.

Goodenough-Harris Drawing Test:

One of the widely known drawing test used for drawing test instrument. Test is used for examining the behavioural problems, personality and analysing emotional background of children 4 to 14 year olds. Goodenough test originally developed in 1926. Turkish validation realized in 1972 by Uzman. There are 27 criteria for scoring the test including the openly drawing or not drawing of the genital area, omitting drawing the central part of the figure, clothing the drawn person, adding fruit trees, extremely small drawing, bad connection of the body parts, cutting hands, omitting to draw the arms or legs, adding or

highlighting the belly, drawing sharp teeth, big hands, transparent figure, athwart figure, highlighting the genital area, drawing the legs attached and similar ones.

The Observation Form for Aggressive Behaviours of Children During the Games:

A matrix-shaped observation form designed for scoring the actual aggressive behaviour for each child from the camera recordings. The Observation Form for Aggressive Behaviours of Children during the Games was filled out prior to the game, during the game and after the game setting for any aggressive behaviour. Researcher's marked each observed behaviour for each child separately.

Application of the Goodenough-Harris Drawing Test was conducted in a classroom setting via providing a blank a4 paper and pencil to the children, without any time restriction and following with the original test procedure. Children were asked to draw a free human figure with their own creativity; they were free for drawing any desired person. When scoring the test, any criteria mentioned above scored as 0.5, 1.0, 2.0 or 3.0 and non-presence of the criterion means no score as well.

Data Analysis

Scored game observation forms, personal information about children and the Goodenough-Harris Test scores entered into statistical software. Non-parametrical statistics Wilcoxon Signed Ranks Test and Mann Whitney U tests were used to analyse data, according to the small sample size. Evaluation of the observed aggressive behaviour rates scored as if all 13 children shows the behaviour, rated as 13/13=1, for converting the number related with sample, similar to percentages.

Results

Prior to the educational game; pushing, pulling, blocking, hitting behaviours and physical aggression were observed among students. Although there were similarities in the behaviours of the students after the game; a significant decrease was observed in passing and blocking behaviours.

Verbal aggression behaviours such as "yelling out loud" and "verbal aggression" were observed more than other behaviours before and after the educational game. While behaviours like "insulting" and "self-yelling out loud" were not observed before the educational game, "self-yelling out loud" after the game was significantly increased.

Aggressive behaviours toward the game materials like "tossing on the floor, throwing and kicking" before the educational game were more prevalent, "consciously stepping on materials" behaviour follow it and "breaking the material" behaviour was displayed the least while "breaking the material" and "kicking the material" behaviours were more prevalent. "Deliberately stepping on the game materials" was displayed as less frequent after the game.

During shuttle games, aggressive behaviours observed as mostly "pulling" and "hitting", also "pushing" behaviour was one of the most observed one. "Biting" and "chopping" were not observed. This result is a significant observation, because stafet games are very competitive.

Goodenough -Harris drawing test scores which expected to be associated with aggression showed no significant difference among children. In order to see the differences with respect to gender, the Mann-Whitney U test was run on the drawing test scores and aggression scores of gender groups during the active games and stafet games. No significant difference was found between the gender groups.

Children were divided into two groups according to their "total drawing test scores", one group consisted with children who scored low (2.0) points and the other group consisted of children who scored high (3.0) points. Each group's total aggression points which were obtained by the group

members during and after the educational games and stafet races then compared. The aggression scores observed during and after educational games and stafet races did not show a significant difference in terms of Goodenough -Harris drawing test scores.

Discussion, Conclusion & Implementation

Aggressive behaviours mostly observed prior to the game and after the game on the dynamic educational games setting. On the contrary, children displayed aggressive behaviours mostly during the game and directed to the teammates in stafet games. This result is parallel with Tannock's (2011) findings on 5 years old children.

Blocking behaviours which related with physical aggressiveness observed significantly low after the game compared with before the game. This result shows expectation of the competition can be a triggering factor for the children during stafet games.

Yelling out loud and self-yelling behaviours were significantly higher at the end of the game, comparing to prior to the game period. This result shows that game itself can be an aggressive behaviour creating experience. Similarly, aggressive behaviour directed to game materials was significantly high at the end of the game then before the game. Similarly Nelson, Gelfand and Hartmann (1969) explain this phenomenon as "competition-induced frustration enhances both imitative and total aggression for children, especially for boys". This shows a parallel result with our study. Also in our study boys were significantly more aggressive to game materials after the game. They showed "kicking", "stepping" and "tearing off" behaviours more than girls. This result is parallel with Tannock (2011) and Dağlıoğlu, Deniz and Kaan's findings.

In this study no significant relationship has been found between Goodenough -Harris drawing test scores and children's aggressive game behaviour. Also there were no significant difference between boys and girls respected to Goodenough - Harris drawing test scores. Dağlıoğlu, Deniz & Kaan's study has similar results about lack of the significant difference between gender "anger-on aggressiveness" revealed that 5-year-old sample.

7 Yaş Çocuklarında Hareketli Oyunların Saldırganlık Davranışları Üzerine Etkileri

Mehmet İNAN^{a*}, Cengiz KARAGÖZOĞLU^b, Özgür ŞİMŞEK^c

^a Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

^b Marmara Üniversitesi, Beden Eğt. ve Spor Yüksekokulu, İstanbul/Türkiye

^c Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.003

Makale geçmişi:

Geliş 11 Nisan 2013
Düzeltilme 14 Ekim 2013
Kabul 19 Ocak 2014

Anahtar kelimeler:

Eğitici oyun,
Saldırganlık,
Goodenough Bir İnsan Çiz Testi.

Öz

Bu araştırma, yedi yaşındaki çocukların hareketli oyunlar esnasındaki saldırganlık davranışlarını belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Goodenough-Harris İnsan Çizim Testi" ve "Çocuklarda Oyun Ortamında Saldırgan Davranışları Gözlem Formu" kullanılmıştır. Çocukların gerçek oyun ortamında çeşitli açılardan çekilen video görüntüleri asıl veri toplama aracını oluşturmaktadır. Gözlem formu, çocuğun kendi arkadaşlarına, rakip takıma, hakemlere ve oyun araçlarına yönelik olarak gösterdiği aktif ve pasif saldırganlık davranışlarını izlemeye yöneliktir. Gözlem formu, uygulayıcılar tarafından tasarlanmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Eğitsel oyun öncesi ve sonrası sözel saldırganlık davranışlarından "yüksek sesle bağırma" ve "sözlü tacizde bulunmanın" daha çok yapıldığı görülmektedir. Hakaret içeren ifadeler ile kendi kendine bağırma davranışları eğitsel oyun öncesi görülmemiştir. Yüksek sesle bağırma ve kendi kendine bağırma davranışı oyun sonrasında anlamlı ölçüde artış göstermiştir. Stafet yarışı esnasında takım arkadaşlarına "yüksek sesle bağırma" ve "kendi kendine bağırma" sözlü saldırganlık davranışları en yüksek yüzdeye sahiptir. Goodenough-Harris çizim testi skorları açısından yapılan değerlendirmede saldırganlıkla ilişkilendirilebilecek olan kriterler açısından kızlarda ve erkeklerde anlamlı farklılık görülmemiştir. Gruplar açısından farklılıkları görmek için yapılan Mann Whitney U istatistik analizlerinde cinsiyete göre çizim testi sonuçları ile hareketli oyunlar ve stafet oyunları esnasında gözlemlenen saldırganlık gözlem puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Toplam çizim testi puanı açısından çocuklar düşük (2.0) ve yüksek (3.0) puan alan iki gruba bölünerek eğitsel oyun ve stafet yarışları öncesinde, oyunlar sırasında ve sonrasında elde edilen saldırganlık puanları ve toplam saldırganlık puanları açısından farklılık araştırılmıştır. İnsan çizim testlerinde alınan skorlar açısından eğitsel oyun ve stafet yarışlarında gözlemlenen saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Giriş

Oyun, doğal olarak çocuklarla birlikte düşünülen bir kavramdır. Oyun denince akla sayısız oyuncak, hareket, mücadele ve fantezi oyunları ve rol modelleme gelmektedir (McCusker ve Van Doren, 2007). Oyun oynamanın amacı her ne kadar eğlence ve olumlu gerekçeler de olsa, oyun ortamlarında olumsuz davranışların ortaya çıkması ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu oyun düzenlemeleri içerisinde özellikle bilgisayar oyunları, spor amaçlı oyunlar, baba ve çocuğun oynadığına benzer itiş-kakış ve yuvarlanma içeren oyunlar (Tannock, 2011) ve benzerleri sıklıkla şiddetle ve saldırgan davranışlarla ilişkilendirilmektedir (Flanders, Simard, Paquette, Parent, Vitaro, Pihl, ve Seguin, 2010). Ayrıca bazı çalışmalarda özellikle Türkiye'de okul ortamlarında saldırgan davranışların yoğun olarak gözlemlendiği rapor edilmektedir (Dilekmen, Ada ve Alver, 2011).

* Yazar: minan@marmara.edu.tr

Saldırganlıkla ilgili olarak alan yazında pek çok ifadeler vardır. Baumann (1994), saldırganlığı, saldırgan eylemde bulunmaya yönelik içsel bir yatkinliği gösteren bir kişilik özelliği olarak tanımlar. Bir kişi veya nesnenin zarar görmesi (İkizler ve Karagözoğlu, 1997; Şahin, 2003; Tiryaki, 2000), saldırganlıkla ilgili yapılan tanımlamalarda en çok karşımıza çıkan ortak nokta olarak görülebilir.

İnsanlar yaşadıkları çevrelerde bilinçli veya istemsiz davranışlarda bulunurlar. Bu davranışların bir kısmı rahatsız edici olabilmektedir. Örneğin, bir nesneyi itmek, çekmek, fırlatmak, kırmak, ya da bu nesnelere bir canlıya doğru yönlendirmek, veya bir canlıya dolaylı, sözlü ve fiziksel davranışlarda bulunmak gibi. Tüm bu davranışların bazıları tarafından “rahatsız edici” bulunmaması, genelde bir “sorun” teşkil etmez. Ancak, davranışların ikincil kişileri rahatsız etmeye başlaması ya da nesnelere zarar görmeye başlaması “saldırganlık” ile ilgili düşünceleri akla getirmeye başlar. Bazen saldırmak, kendini korumak biçiminde de karşımıza çıkabilmektedir. Kimi zaman da bir işin üstesinden gelmek için başvurulan bir yol olabilmektedir. Örneğin, spor aktivitelerinde rakibe kurallar çerçevesinde hamle yapmak gibi.

Spor, “yenme ve muktedir olma gibi, insanın bilinçaltı arzularının tatminini amaç edinen, belirli kurallar içerisinde yapılan, rekabete dayalı sosyalleştirici, bütünleştirici, fiziki, zihni ve ruhi faaliyetlerin bütünü” (Şahin, 2002) şeklinde tanımlanır. Sporla ilgili yaşantılara bakıldığında, gerek sporu yapan ya da seyirci konumunda kalan kişilerin sözel ve fiziksel olarak canlılara veya eşyalara karşı kural dışı hareketlerde bulunduğu hemen hemen her dönemde görülmektedir. Saldırganlığın çok net olarak görüldüğü bu ortamlarda, bu itkilerini kontrol edebilenler, kendini yönettikleri gibi çevresindekilerinin kontrol dışı hareketlerine de zaman zaman engel olabilmektedirler. Çocukluk döneminden itibaren yaşamdaki davranışlar daha çok oyun formuyla (İnan, 2003; İnan, 2005; Oktay, 1999; Onay, 2007; Önder, 1999; Pehlivan, 2005; Sevinç, 2004) karşımıza çıkmaktadır. Huizinga (1949) oyunu “kültürden daha eski” bir kavram olarak ifade eder ve oyunu, “çeşitli kültür biçimlerinin doğuşuna kaynaklık eden” önemli bir araç olarak görür. And (2003) ise oyunu; “boşalma, enerji fazlasını atma, fizyolojik itki, taklit içgüdüsünün doygunluğunu sağlamak” şeklinde ifade eder.

Çizim testleri değerlendirmesi açısından yedi yaşındaki çocuklar “şematik dönem” olarak adlandırılan gelişim evresinde bulunmaktadır. Bu yaşta çocuklarda çizimler çizgi-adam formundan çıkarak gerçek insan görünümüne kavuşmaya başlamaktadır (Skybo ve Ryan-wenger, 2007). Yazma ve çizim bize tanımlama, açıklama, kıyaslama, ikna ve sorgulama için fırsatlar sağlar (Mavers, 2011).

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma gözleme dayalı saha araştırması niteliğindedir. Gözlem araçları yoluyla çocukların saldırganlık davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, İstanbul’da özel bir ilköğretim okulunda okuyan 7 yaşındaki 13 çocukla (kız=4, erkek=9) birlikte yapılmıştır. Araştırma için okul idaresi ile görüşülmüş, veliler haberdar edilmiş ve okul idaresinin çalışmaya yapabileceğimize dair onayı alındıktan sonra çalışma yapılmıştır. Oyunlara katılım açısından çocukların istekli olması prensibi aranmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çocuklara eğitsel ve stafet tarzında iki çeşit hareketli oyun oynatılmıştır. Eğitsel oyunlar, daha çok kişilik, sosyal ve duygusal gelişime katkılarını psikomotor davranışlar aracılığı ile sağlar. Stafet yarışları (mekik koşuları), motorik özellikleri geliştirmeye yarayan oyunlardır (İnan, 2003). Oyunlar, bizzat

araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve oynatılmıştır. Oyun esnasında iki farklı açıdan eş zamanlı video kayıtları yapılmıştır.

Çocuklarda oyun ortamında saldırgan davranışları gözlem formu:

Çocukların oyun öncesi, oyun esnasındaki ve oyun sonrasındaki muhtemel gösterebilecekleri belirlenen 23 farklı saldırganlık davranışının izlenebilmesi için önceden geliştirilmiş ve araştırmacılarla birlikte rehberlik uzmanı ve sınıf öğretmeni olan altı alan uzmanı tarafından görünüş geçerliği sınanmıştır. Gözlem formu matris şeklinde tasarlanmış olup, değerlendirme yapan uzmanlar görüntüleri izlerken çocukların oyun öncesi, oyun esnasındaki ve oyun sonrasındaki saldırganlık kriterlerine uygun davranışlarını kendi arkadaşlarına, rakip takıma ve oyun araçlarına yönelik olarak değerlendirmişlerdir.

Goodenough-Harris Çizim Testi:

İlk olarak Goodenough tarafından 1926 yılında geliştirilmiştir. Projektif testler içerisinde özellikle 4-14 yaş gruplarında davranış bozuklukları da dahil olmak üzere kişilik ve duygusal yapının ortaya çıkarılması için yaygın olarak kullanılmakta olan bir testtir. Testin Türk örnekleme uyarlanması Uçman tarafından 1972 yılında yapılmıştır. Testin puanlamasında 27 farklı kriter bulunmaktadır. Bu kriterler genital bölgelerin açıkça çizilmiş olması, genital bölgelerin gizlenmesi, genital bölgelerin çizilmemesi, figürün merkez parçasının çizilmemesi, çizilen insanı giydirme, çizime meyve ağaçları eklenmesi, çizimin ufak olması, vücut kısımlarının zayıf birleştirilmesi, ellerin kesilmiş olması, çizimdeki kolların ve bacakların çizilmemesi, göbek deliğinin eklenmesi veya vurgulanmış olması, sivri dişler çizilmesi, büyük eller olması, figürün şeffaf olması, figürün yana yatmış olması, genital bölgelerin vurgulanması, bacakların birbirine yapışık çizilmesi ve benzeri kriterlerdir. Test uygulaması sınıf ortamında araştırmacılar tarafından çocuklara birer tane boş dosya kağıdı ve kurşun kalem verilerek, süre sınırı konulmadan, orijinal test kurallarına bağlı kalınarak yapılmıştır. Çocuklardan kağıda bir insan figürü çizmesini istemiştir. Herhangi bir zaman kısıtlaması olmadığı ve çizimin tamamen çocuğun yaratıcılığına bırakıldığı araştırmacı tarafından her belirtilmiştir. Puanlama için belirtilen kriterlerin çizimde yer alması durumunda 0.5, 1.0, 2.0 ve 3.0 puan şeklinde notlandırılma yapılmış, çizimin içinde kriterlerin yokluğunda ise puan verilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Oyun esnasındaki verilerin toplanması amacıyla öncelikle iki farklı açıya yerleştirilen kameralar yardımıyla oyun yaşantıları eş zamanlı olarak kaydedilmiştir. Daha sonra değerlendirme işlemi ile birlikte uzmanlar tarafından Çocuklarda Oyun Ortamında Saldırgan Davranışları Gözlem Formu yoluyla daha önceden tanımlanmış olan davranışlar işaretlenerek belirtilmiştir. Gözlem formlarındaki veriler bilgisayar ortamına alınarak değerlendirilmiştir.

Uygulamanın başlangıcında herhangi bir müdahale olmaksızın çocuklardan beş dakika süreyle sınırlandırılmış bir alanda beklenmeleri istenilmiş ve davranışları kamerayla kaydedilmiştir. Ardından önceden planlanmış olan bir eğitsel oyun ve bir de stafet yarışması yapılmıştır. Etkinlik sonunda tıpkı başlangıçta olduğu gibi bekleme süresi verilerek, oyun sonu davranışları kaydedilmiştir.

Goodenough-Harris Çizim Testi ise çocuklara sınıf ortamında uygulanmış ve ardından, daha önceden hazırlanmış bulunan veri tabanı programından yararlanılarak 27 farklı durum ve ayrıca kalemin bastırılması, gölgelendirilmiş çizim, büyük resim çizme ve toplam puan da ayrıca değerlendirilerek hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çocuklarda Oyun Ortamında Saldırgan Davranışları Gözlem Formu video kayıtlarından beş uzman (okul rehberlik uzmanı, sınıf öğretmeni ve üç araştırmacı) tarafından izlenerek formlara işleme yapılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında bir araya getirilerek, Çocuklarda Oyun Ortamında Saldırgan Davranışları Gözlem Formu için 414 alt değişken, Goodenough-Harris Çizim Testi için ise 27 değişkenden

oluşan bir veri tabanı oluşturulmuştur. Bunun ardından saldırganlık için fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, talimatlara uymama ve oyun araç-gereçlerine yönelik saldırganlık puanları hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde örneklemin küçük örneklem olması da dikkate alınarak olgusal değerlendirme yaklaşımları ve Non parametrik istatistiklerden Wilcoxon Signed Rank Test ve Mann Whitney U testleri uygulanmıştır. Değerlendirmede davranışların gözlenme oranları 13 çocuğun tamamı davranışı gösteriyorsa 13/13=1 şeklinde hesaplanarak, yüzdelik şeklinde anlaşılabilir şekilde tablolarda verilmiştir.

Bulgular

Çocukların eğitsel oyun oynamadan önceki fiziksel saldırganlıkları görülmektedir. Buna göre, eğitsel oyun öncesinde en çok görülen fiziksel davranış gösterme sıklığı itme ve çekme davranışlarıdır (Tablo 1). Sonra sırasıyla “önüne geçme, engelleme” ve “vurma” davranışları gelmektedir. Bu tabloya göre eğitsel oyun öncesinde en az görülen fiziksel saldırganlık davranışlarının “çelmeleme” ve “herhangi bir şekilde canını yakma” olduğu görülmektedir. Çocuklarla oynanan eğitsel oyun sonrasında davranışlar benzerlik göstermekle birlikte, önüne geçme, engelleme davranışında anlamlı bir düşme gözlenmiştir ($p<.05$).

Tablo 1.

Eğitsel Oyun Öncesinde ve Sonrasında Kendi Arkadaşlarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık Gösterme Oranları Karşılaştırması.

Davranış	N	Önce Ort.	Sonra Ort.	Z	p<.
Önüne geçme, engelleme	13	.6923	.3846	-2.000	.046
İtme	13	.8462	.8462	.000	1.000
Çekme	13	.8462	.8462	.000	1.000
Vurma	13	.6154	.8462	-1.732	.083
Isırma	13	.3846	.2308	-1.414	.157
Çimdikleme	13	.3846	.2308	-1.414	.157
Çelmeleme	13	.3077	.4615	-1.000	.317
Diğer herhangi bir şekilde canını yakma	13	.3077	.2308	-1.000	.317

Tablo 2'ye göre, stafet türü oynanan oyunlarda çocukların fiziksel saldırganlık gösterme oranları en çok “çekme” ve “vurma” davranışlarındadır. “İtme” davranışı en çok görülen fiziksel saldırganlıklar arasındadır. Hiç görülmeyen fiziksel saldırganlık davranışları ise “ısıрма” ve “çimdikleme” dir. Takım rekabetinin olduğu stafet tarzı oyunlarda fiziksel saldırganlık davranışlarından ısırma, çimdikleme gibi davranışların kendi takım arkadaşlarına karşı hiç yapılmamış olması dikkat çekicidir.

Tablo 2.

Stafet Oyunu Esnasında Kendi Arkadaşlarına Fiziksel Saldırganlık Gösterme Oranları.

Stafet Oyunu Esnasında	Toplam	N	Ort.
Önüne geçme, engelleme	3.00	13	.2308
İtme	6.00	13	.4615
Çekme	7.00	13	.5385
Vurma	7.00	13	.5385
Isırma	.00	13	.0000
Çimdikleme	.00	13	.0000
Çelmeleme	1.00	13	.0769
Diğer herhangi bir şekilde canını yakma	3.00	13	.2308

Eğitsel oyun öncesi ve sonrası sözel saldırganlık davranışlarından “yüksek sesle bağırma” ve “sözlü tacizde bulunmanın” daha çok yapıldığı Tablo 3’ te görülmektedir. Hakaret içeren ifadeler ile kendi kendine bağırma davranışları eğitsel oyun öncesi görülmemiştir. Yüksek sesle bağırma ve kendi kendine bağırma davranışı oyun sonrasında anlamlı ölçüde artış göstermiştir ($p < .01$).

Tablo 3.

Eğitsel Oyun Öncesi ve Sonrasında Kendi Arkadaşlarına Sözlü Saldırganlık Davranışları Gösterme Oranları Karşılaştırması.

Eğitsel Oyun Öncesi-Sonrası	Toplam	N	Önce Ort.	Sonra Ort.	Z	p<.
Yüksek sesle bağırma	1.00	13	.0769	.7692	-3.000	.003
Hakaret içeren ifadeler	.00	13	.0000	.0769	-1.000	.317
Kendi kendine bağırma	.00	13	.0000	.8462	-3.317	.001
Sözlü tacizde bulunma	1.00	13	.0769	.1538	-1.000	.317

Stafet yarışları öncesinde ve sonrasında saldırganlık davranışları gözlenmemiş olup sadece oyun esnasında gözlenen davranış oranları takım arkadaşlarına “yüksek sesle bağırma” (8.0) ve “kendi kendine bağırma” (7.0) sözlü saldırganlık davranışları en yüksek yüzdeye sahiptir.

Hem eğitsel, hem de stafet tarzı oyun esnasında öğretmene yönelik pasif saldırganlık davranışları tespit edilmiştir. Buna göre, kurallara uymama davranışı çocuklarda oyun esnasında daha az görülürken (ortalama .31), “talimatlara pasif karşı gelme” daha yüksek bir oranda görülmüştür (.46).

Tablo 4.

Eğitsel Oyun Öncesi ve Sonrasında Oyun Malzemelerine Yönelik Saldırganlık Davranışları Oranı.

Eğitsel Oyun Öncesi ve Sonrası	N	Önce Ort.	Sonra Ort.	Z	p<.
Malzemeleri yere atma ya da fırlatma	13	.6923	.3846	-1.414	.157
Oyun malzemelerinden parça koparma	13	.1538	.5385	-2.236	.025
Bilinçli olarak üstlerine basma	13	.6154	.4615	-.816	.414
Tekmeleme	13	.6923	.5385	-1.000	.317

Tablo 4’te, eğitsel oyun öncesinde oyun malzemelerine yönelik “yere atma, fırlatma, tekmeleme” davranışları daha sık görülürken, bunu “bilinçli olarak üstlerine basma” takip etmekte ve en az olarak “malzemelerden parça koparma davranışları” gelmektedir. Oyun sonrasında ise, “oyun malzemelerinden parça koparma” ile “tekmeleme” davranışları daha sık görülürken “bilinçli olarak oyun malzemelerinin üzerine basma” daha az görülmektedir. Eğitsel oyun sonrasında oyun malzemelerine yönelik şiddet davranışının daha çok arttığı söylenebilir.

Goodenough-Harris çizim testi skorları açısından yapılan değerlendirmede (Tablo 5), 27 kriterin varlığı ve büyük resim çizme açısından çocukların 2.69 puan ortalama değerlerinin bulunduğu görülmüştür. Kalemli bastırarak çizme 2.08; gölgelendirilmiş çizim ise .08 gibi düşük bir ortalama değer almıştır. Saldırganlıkla ilişkilendirilebilecek olan kriterler açısından kızlarda ve erkeklerde anlamlı farklılık görülmemiştir. Genital bölgenin çizilmesi puanlamada 3.0 ortalama ile göze çarpmaktadır ve her iki cinsiyette de aynı skor görülmüştür. Çizilen kişinin giydirilmesi puanı kızlarda (1.80) erkeklere göre (1.13) kısmen daha yüksek değerlendirilmiştir. Bu sonuç, saldırganlıkla bağlantılı bir sonuç olarak değerlendirilmemektedir ve Coşkun (2009) benzer bir sonuç bulmuştur. Gruplar açısından farklılıkları görmek için yapılan Mann Whitney U istatistik analizlerinde Cinsiyete göre çizim testi sonuçları ile hareketli oyunlar ve stafet yarışları esnasında gözlemlenen saldırganlık gözlem puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Toplam çizim testi puanı açısından çocuklar düşük (2.0) ve yüksek (3.0) puan alan iki gruba bölünerek eğitsel oyun ve stafet yarışları öncesinde, oyunlar sırasında ve sonrasında elde

edilen saldırganlık puanları ve toplam saldırganlık puanları açısından farklılık araştırılmıştır. İnsan çizim testlerinde alınan skorlar açısından eğitsel oyun ve stafet yarışlarında gözlemlenen saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 5.

Goodenough-Harris Çizim Testi Toplam Skorlarına Göre Eğitsel Oyun ile Stafet Yarışları Toplam Puanları.

İnsan Çizim Testi Puanı	Toplam Sözlü		Toplam Fiziksel		Toplam	
	Saldırganlık Puanı		Saldırganlık Puanı		Saldırganlık Puanı	
	Ortalama	S.Sapma	Ortalama	S.Sapma	Ortalama	S.Sapma
Alt	1	1	14.25	9.9457	18.25	12.5
Üst	1.027	0.6305	14.778	6.2205	18.8889	8.2689
Toplam	1.019	0.7178	14.612	7.1126	18.6923	9.2049

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hareketli eğitici oyunlar sırasında çocukların saldırgan davranışları en çok oyun öncesi ve oyun sonrasında, stafet (mekik koşusu) içeren oyunlarda ise oyun sırasında ve takım arkadaşlarına yönelik olarak gerçekleşmiştir. En sık rastlanan saldırgan davranışlar itme, çekme, vurma-engelleme olarak gözlenmiştir. Bu bulgu 5 yaş çocuklarında Tannock (2011) tarafından yapılan çalışmayla oldukça benzerlik göstermektedir.

Fiziksel saldırganlık bazında engelleme davranışlarında oyun sonrasında, oyun öncesine göre anlamlı derecede düşme gözlenmiştir. Bu durum çocukların hareketli oyun ve stafet oyunlarının özünü teşkil eden rekabet davranışları beklentisi nedeniyle saldırgan davranış gösterme eğilimine girebileceklerini düşündürmektedir.

Sözlü saldırganlık davranışlarından yüksek sesle bağırma ve kendi kendine bağırma, oyun sonrasında, oyun öncesine göre anlamlı derecede yükselmiştir. Bu da oyun ortamının aynı zamanda öfke doğuran bir ortam olduğunu göstermektedir. Nitekim benzer şekilde oyun araç-gereç ve malzemelerine yönelik saldırganlık oyun sonrasında, oyun öncesine göre anlamlı derecede artış göstermiştir. Nelson, Gelfand ve Hartmann (1969) bu durumu oyuna bağlı frustrasyon (engellenme hissi) olgusunun, her iki cinsiyette de, ama özellikle erkek çocuklarda saldırganlığı artırmasıyla açıklamışlardır ve çalışmamızla paralel bir sonuç olduğu görülmektedir.

Cinsiyet açısından bütün değişkenler içerisinde tek fark, oyun sonrası oyun malzemelerine yönelik saldırganlık erkeklerde daha fazladır. Erkek çocuklar oyun malzemelerine bilinçli olarak basma, parça koparma ve tekmeleme davranışını daha fazla göstermektedir. Bu sonuç Tannock'un (2011) ve çizim testleri açısından değerlendirme yapılan Dağlıoğlu, Deniz ve Kan'ın (2010) bulgularıyla paraleldir. Goodenough Harris çizim testi skorları ile oyun ortamlarında saldırganlık gözlem puanları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırma bulgularından hareketle şu öneriler yapılabilir: Eğitimci, hareketli oyun ortamlarını saldırganlık davranışlarını en aza indirilebileceği şekilde düzenlemelidir. Oyun ortamlarında erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin eşleştirilmesi saldırganlık davranışlarını azaltabilir. Stafet tarzı oyunlar, saldırganlık davranışlarında daha çok takımların kendi oyuncularını arasında görülmektedir. Bunun için, takım oyuncularına bu yönde bir eğitim verilmelidir.

Eğitsel türdeki oyunlar, eğitimde bir araç olarak kullanılacaksa, bu tür oyunların "işbirlikçi" oyunlar olması saldırgan davranışların azalmasına katkı sağlayabilecektir. Oyun araçları oyunlarda, kullanım ömürlerinden daha kısa sürede yıpranmaktadır. Bunun için, oyun materyallerinin ne amaçla oyunlarda kullanılabileceğinin eğitimi çocuklara verilmelidir. Farklı oyun türleri ile ilgili başka araştırmalar yapılarak bunların saldırganlıkla ilişkileri aranabilir.

Kaynakça

- And, M. (2003). *Oyun ve bugün*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Baumann, S. (1994). *Uygulamalı spor psikolojisi*, (Trans: C. İkizler; A.O. Özcan). İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Coşkun, A. (2010). *Küçük yaşta yoğun spor yapan çocuklarda, bilişsel yapının ve motor gelişimin insan çizim ve motor gelişim testleriyle araştırılması*. Unpublished master's thesis, Marmara University, İstanbul.
- Dağlıoğlu, H. E., Deniz, Ü., & Kan, A. (2010). A study on the emotional indicators in 5-6 year-old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1503-1510.
- Dilekmen, M., Ada, Ş., & Alver, B. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 927 -944.
- Flanders J. L., Simard, M., Paquette, D., Parent S., Vitaro, F., Pihl, O. & Seguin, J. (2010). Rough-and-tumble play and the development of physical aggression and emotion regulation. *Journal of Family Violence*, 25(4), 357–367.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- İkizler H.C. & Karagözoğlu, C. (1997). *Sporla psikolojik destek*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- İnan, M. (2003). *Çocuk ve spor, çocuğum nasıl spor yapmalı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İnan, M. (2005). *Okul çağında spor, çocuğumla oynuyor, spor yapıyorum*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Mavers, D. (2011). *Children's drawing and writing*. New York: Routledge.
- McCusker, M. & Van Doren, S. (2007). Aggressive play: contributing factors of parental roles on 3–6 year old boy. *College of Saint Elizabeth Journal of the Behavioral Sciences*, 1, 27-30.
- Nelson, J.D., Gelfand, D.M. & Hartmann, D.P. (1969). Children's aggression following competition and exposure to an aggressive model. *Child Development*, 40, 1085-1097.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Onay, C. (2007). *İlköğretim okulları için 100 eğitsel oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oğuz, V. (2010). The factors influencing childrens' drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 3003-3007.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Skybo, T., & Ryan-wenger, N. (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status. *Critical Review for Practice*. 22(1), 15-28.
- Şahin, H. M. (2002). *Beden eğitimi ve spor temel kavramlar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, H. M. (2003). *Sporla şiddet ve saldırganlık*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tannock, M. (2011). Observing young children's rough-and-tumble play. *Australasian Journal of Early Childhood*. 36(2), 13-20.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi*. Ankara: Eylül Yayınları.

Uçman, P. (1972). A normative study of the goodenough-harris drawing test on a Turkish sample in cronbach, J., Drent, P.J.D. (Ed). *Mental tests and cultural adaptation* (pp. 365-375). The Hague: Mouton.

Teachers' and Students' Views on Using Augmented Reality Environments in Physics Education: 11th Grade Magnetism Topic Example *

Mustafa Serkan ABDÜSSELAM^{†a}

^aKaradeniz Technical University, Beşikdüzü Vocational Sch., Trabzon/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.004

Article history:

Received 11 April 2013
Revised 14 October 2013
Accepted 19 January 2014

Keywords:

Augmented reality environment,
Class environment,
Laboratory environment,
Physics education,
The magnetism.

Abstract

The aim of this study was to evaluate the opinions of students in learning physics and physics teachers in teaching physics during using augmented reality environments. In this study, focus group interview technique was used as a qualitative research technique. Semi-structured interview technique was used as a method of data collection. This study was executed with three physic teachers and 8 students of a secondary school at Trabzon in 2010-2011 school years. As a result, using augmented reality in teaching magnetism has benefits on behalf of the magnetic field by providing the visualization. In learning side, it helps the student for better understanding the events of the environment and make able to have more better realistic application. Through the obtained results, it is suggested that augmented reality should be used in other subjects of science which are difficult to comprehend.

Introduction

Physics is one of the academic disciplines that involves the analysis of nature and understand it over years until now. Physics also has played an important role in the development of the new technology (Serway & Beichner, 2002). In other side, the continuity of learning is changing according the theoretical aspects (Dagher, 1995; Duphin & Johsua, 1989; Greca & Moreira, 2000; Lawson & Lawson, 1993). This state support the new technological developments and making them used in learning activity (Uşun, 2003). One of these technologies is the computer technology which can be used to visualize the concepts via simulations or animation. In addition to this, the using of new technology and converted it to instructional materials will help student to better understand real-world situations. One of the roles of computers technology in the teaching of physics is to support the building of knowledge and retention practice (Grabinger, 1999; Jonassen, Pech & Wilson, 1999).

As a result of inefficient usage of computer technology that has a great role in development, an imaginary environment has been developing rapidly in recent centuries. One of these new born technologies is "Augmented Reality". It is considered that augmented reality will contribute in getting both knowledge and talent. Especially for the subjects that are understood more difficultly like physics, it will be very useful as it has visual and three dimensional effects (Winkler, Herczeg & Kritzenberger, 2002; Winn, Windschitl, Fruland & Lee, 2002). Augmented reality is used in education with two different sides in basic. The first one is used in an imaginary visual environment and the second is used more

*This article has been presented at the "X. National Science and Mathematics Education Congress", Niğde/Turkey, 27-30th/06/2012.

[†] Corresponding author: msa@ktu.edu.tr

intense, including imaginary items. But the important point here is that the real objects and the imaginary objects are related with each other (Liu, Cheok, Ling, & Theng, 2007). The more related are they, the more successful it works (Zagoranski & Divijak, 2003). In this way, it will be easier for students to build their knowledge (Alouf & Bentley, 2003). Thus, learning environments will be funnier, interactively, effectively and also powerful (Kirkley, Kirkley, Myers, Borland, Swan, Sherwood & Singer, 2005) unlike traditional classroom environments (McDermott, 1993). As a result, it is believed that augmented reality will contribute to physics programs especially for difficult subjects for students.

Method

The aim of this study was to evaluate the opinions of students in learning physics and physics teachers in teaching physics during using augmented reality environments. In this study, focus group interview technique was used as a qualitative research technique (Çepni, 2001). At this context to gain the aim for this research, the answers for the following questions are tried to find:

1. Is the technology in physics classes sufficient for the teachers?
2. What are the problems in lessons and what are the solutions?
3. What are the contributions of augmented reality in magnetism subject?
4. What is the students' point of view in classes or in labs while using augmented reality?
5. How does augmented reality show differences in terms of students' motivation when it is used in classes or labs?
6. How does augmented reality show differences when it is used in classes or labs in terms of students' knowledge?

Research Design

This research was done in a high school with three volunteer physics teachers and with eleventh grade students in the 2010-2011 second term academic year. Before starting the project, three classes were selected at random and the subject of magnetism was studied in each classes for three weeks, but in 11-D the subject was studied with the researcher using augmented reality environment, in 11-A in the classroom environment and in 11-B in a lab environment. Among these students two of them are educated in the classroom environment, three of them are in lab, and three of them are in augmented reality environment. The high school teachers participated in this project had been given a seminar about augmented reality for a day and then they began to use the augmented reality environment by the help of the researchers. At the end of this study, participants were considered to have enough knowledge about the three different environments.

Participants

For this research to answer the question a group work was made with three physics teachers and eight students. The researchers gave the teachers and students two different forms about using augmented reality environment in their classes to gain their point of view. While preparing these forms the ideas of a physics expert and a computer expert were taken which formed the questionnaire.

Instrument

The results were registered and evaluated by the researcher. For three weeks, the research was carried out in augmented reality by the participant teachers and the students. In the time of these applied progresses the observations were evaluated and a semi-structured form was prepared by taking the expert's views.

Data Analysis

The researcher took the participants' ideas on how the environments affect in understanding the magnetism. At this point it was aimed to have their own ideas. In this environment they all learn their own ideas as well. As for the evaluation the grading levels were; "yes, partly, no" from top to bottom in degree. The answers were evaluated by the researcher and for the objectivity, it was controlled and analysed by the experts.

Results

According to research results, physics teachers answered positively to the questions which are based on using augmented reality in teaching physics. Whereas they have some difficulty in using technology in classes and labs. Additionally, they prefer three dimensional visual materials in physics lessons especially in subject of magnetism. Students also answered positively to the questions which are based on using augmented reality at learning process.

Discussion, Conclusion & Implementation

As a result, physics teachers thought that, in their lessons labs are used but the technology is partly sufficient for them. In this research it was understood that physics teachers get benefit from physics labs by using standard expert materials like Nova5000. They take care of using simple, cheap easy in use materials and they give importance to rich visual materials, three dimension materials that enable the subjects to become more concrete as well as they are very beneficial for the students. In literature there are many studies that support this point of view (Chabay & Sherwood, 2006; Demirci & Çirkinöglü, 2004; Kocakulah, 1999).

Teachers express that, they insist on using visual materials, three dimension objects, experiments, animations that form concrete meaning in physics lessons especially in subject of magnetism. Chabay and Sherwood (2006) said that students have difficulty in understanding magnetism rather than the other subjects. For its reason the researchers implied that this subject includes abstract concept. It requires three dimensional thinking that creates difficulty for them in understanding. Similar results can be found in the studies of Bagno and Eylon as well (1997). At the result of this work the numbers of teachers were increased and it was said that, to understand physics especially the subject of magnetism, visual learning and concrete learning methods, using three dimension objects enable students to understand it much better. Also the studies of Buesing and Cook (2013), Macedo, Fernandes, Lima and Biazus (2012) support the idea that augmented reality helps students to understand the subject of magnetism better.

Students in the classroom environment stated that the books in this Area, the opportunity to make registers are great advantages for them. Also the chance making experiments in labs that can be related with real world has a great advantage in understanding physics for them too. As for augmented reality environment, as it enables concrete understanding and visual materials it is adventurous as well. In literature the importance of students learning by doing themselves is stressed. Also, as in augmented reality environment a person can do experiments by themselves, they can increase their experiences (Matsutomo, Miyauchi, Noguchi & Yamashita, 2012). The physics students explained that if the learning environment is not sufficient, they may even hate the lesson or in that insufficient environments students are not willing to participate the lessons actively. Labs are more attractive for them as they can make experiments which make them love the subject more. In augmented reality as the new technology is used which forms a visual atmosphere, the students think that they defeat their affairs about physics. This result has a parallelism with the studies of Finkelstein, Perkins, Adams, Kohl and Podolefsky (2005). So with this new study motivate the students and it makes the environment attractive.

Students in classroom environment stated that this environment is insufficient to understand the subjects especially magnetism. The students in labs said that labs are more beneficial for making experiments. The students in class said that this environment supported the labs and as it requires visual understanding, it is more productive. Ayas, Akdeniz and Çepni (1994), Akdeniz, Çepni and Azar (1998), Büyük and Erol (2008), Chiappetta and Koballa (2002), Hofstein, Navon, Kipnis and Mamlok (2005) stressed the positive effects of labs in the physics lessons as well.

Students in classroom environment think that in understanding magnetism, this environment is not sufficient. Students in labs said that experiments take their attention, and these experiments make the subject more interesting and attractive as well. Students in augmented reality stated that even the new technology alone can take their attention. Students stressed that augmented reality environment enable them to comprehend the subjects better while following the science and the technology as it has great advantages. In analyzing how technology affects the society and the environment Finkelstein et al. (2005), Müller and Ferreira (2003), Winkler et al. (2002) stated that augmented reality environment helps the students to learn and comprehend better. These results show a parallelism with literature. Also Büyük, Demir and Erol (2010) stressed that labs have great positive affect in learning as they increase their interests for the lessons. While investigating these problems the following results are gained.

1. Physics teachers say that they use labs for their lessons but the technology they use is not sufficient enough.
2. Physics teachers have difficulty in lecturing magnetism when they try to concrete the magnetic field, expressing three dimensions and explaining right-hand rule.
3. Physics teachers think that augmented reality make it much easier to teach magnetism.
4. Students think that augmented reality environment has much more advantages than the classes and the labs.
5. Students say that the environment they learn affects their emotions and their thoughts.
6. Students say augmented reality environment affects their academic success in a positive way.

By looking these results, we may suggest that:

1. In the physics lessons should be organized by the advantage and benefit of augmented reality for the subjects that are understood hardly.
2. Ministry of National Education should use augmented reality in “Fatih Project” in different fields which will be very useful. Also this material should be used as a teaching method as it is congenial with informatics technology.
3. For secondary education augmented reality can be organized for different lessons at schools too. So, difficult subjects like magnetism can be understood more easily and efficiently by the students.
4. As it is a new technology the teachers should be educated about augmented reality with seminars organized by the Ministry of National Education to use it in their lessons efficiently.
5. As physics is one of the lessons for which the students generally have affairs and have difficulty in understanding, first of all students should be motivated about this lesson positively. Besides this, their emotions and thoughts should be developed in a good way as much as possible.
6. It is understood that augmented reality environment affect their emotion and thoughts positively and this should method should be participated in education process.

Fizik Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Ortamlarının Kullanımlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: 11. Sınıf Manyetizma Konusu Örneği*

Mustafa Serkan ABDÜSSELAM^{a†}

^a Karadeniz Teknik Üniversitesi, Beşikdüzü MYO., Trabzon/ Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.004

Makale geçmişi:

Geliş 02 Temmuz 2013
Düzeltilme 12 Aralık 2013
Kabul 20 Ocak 2014

Anahtar kelimeler:

Artırılmış gerçeklik ortamı,
Fizik öğretimi,
Manyetizma,
Sınıf ortamı,
Laboratuvar ortamı.

Öz

Bu çalışmanın amacı, fizik öğretmenleri ve bu dersi alan öğrencilerin AG ortamının manyetizma konusunun öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma tekniklerinden biri olan odak grup görüşmesi tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Araştırma bünyesinde hazırlanan soruları cevaplandırmak amacıyla Trabzon ilinde bulunan fizik öğretmenlerinden üç fizik öğretmeni ve öğretmen lisesindeki 8 öğrenci ile odak grup görüşmesi 2010-2011 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler; artırılmış gerçeklik ortamlarının fiziği özellikle de manyetizmayı öğretmek adına manyetik alanın görselleştirilmesi ve somutlaştırılmasında yararlar sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise; artırılmış gerçeklik ortamının olayları daha iyi anlamalarına ve kavramalarına yardımcı olduğu, bu ortamın uygulamalarda daha gerçekçi bir ortam sunduğu, görselliği şekillendirdiği, kavramları somutlaştırması ile ön plana çıktığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre anlaşılması ve görselleştirilmesi zor olan diğer konular için de artırılmış gerçeklik ortamları tasarlanması önerilebilir.

Giriş

Bilim dallarından biri olan fizik insanoğlunun doğayı anlama ve açıklama çabası sonucunda güncelliğini hiç yitirmemiştir. Dünya çapında fizik alanında yapılan ve hala çalışmaların devam ettiği konulardan birisi de fiziğin nasıl öğretilmesi olacaktır. Özellikle bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar, teknolojinin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır (Serway ve Beichner, 2002). Öğrenmenin süreklilik göstermesi ise bu çalışmaların neden tamamlanamadığının sebebidir (Dagher, 1995; Duphin ve Johsua, 1989; Greca ve Moreira, 2000; Lawson ve Lawson, 1993). Bu durum toplumların yeni teknolojik gelişmeleri izlemelerini ve kendilerine uyarlamalarını zorunlu hale getirerek eğitim sürecinin ve niteliğinin gelişmesinde önemli rol oynayan yeni teknolojilerin eğitim kurumlarına girmesini de beraberinde getirmiştir (Uşun, 2003).

Bu teknolojilerden biri de bilgisayar teknolojisidir. Bilgisayar teknolojileri eğitim hayatımızda olay ve durumların simülasyonlarla ya da animasyonlarla oluşturulması, sergilenmesi ve görselleştirilmesinde kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra teknolojik araçlarla desteklenmiş masaüstü bilgisayarlarda oluşturulan senaryoların görselleştirilerek öğrenmede kullanılması, öğrencilerin gerçek dünya durumları ve problemlerini anlamasına yardımcı olmaktadır. Fiziğin öğretilmesindeki amaçlardan birisi öğrencileri bilgiye nasıl ulaşacaklarından haberdar ederek onların öğrenmelerini kolaylaştıracak ve kalıcı öğrenmeler için uygun eğitim-öğretim materyallerini kullanarak, simülasyon animasyon gibi tekniklerle öğrencilerin gerçek hayat deneyimleri kazanmalarını sağlamak, soyut olay ya da olguları somut hale dönüştürmek

* Bu Makale, 27-30, 6/2012 tarihlerinde Niğde Üniversitesi tarafından düzenlenen X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

† Yazar: msa@ktu.edu.tr

olduğundan bilgisayar teknolojisinin fizik alanında kullanılması fiziğin amaçlarına ulaşmada katkı sağlayabilir (Grabinger, 1999; Jonassen, Pech ve Wilson, 1999).

Ancak bilgisayar teknolojisinde kullanılan görselleştirmeler üç boyutlu oluşturuldukları halde, öğrenciler tarafından anlaşılması bazen güç bir hal alabilmektedir. Bu soruna çözüm olarak öğrencilerin öğretilen konuyla ilgili becerilerinin farkına varmaları ve bu becerilerini daha üst seviyeye taşımaları için de teknolojinin sunmuş olduğu yeni gelişmelerden yararlanılabilir. Son yüzyıldaki gelişmelerle önemli bir yol alan ve yaygın olarak kullanılan bilgisayarlarda üretilen verilerin gerçek ortamlarda etkin ve istendik şekilde kullanılmamaları sonucunda, artırılmış ve sanal ortamlar gibi ortamlar hızla gelişmektedir. Bu teknolojiler ışığında gelişen yeni teknolojilerden birisi ise Artırılmış Gerçeklik (AG) ortamlarıdır. AG ortamlarının hem bilgi hem de beceri kazanma evresinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle fizik dersi gibi anlaşılması zor olan içerikler AG ortamlarında görselleştirilerek anlaşılır bir hal alacaktır. Bu işlevlerin sınıf ortamında gerçekleştirilemeyeceği ise açıkça görülmektedir (McDermott, 1993). Ayrıca fizik eğitiminde amaçlanan kazanımların oluşması için öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmeleri, öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve bilim insanı gibi davranarak fiziği sorgulamaları gerekmektedir (Alouf ve Bentley, 2003). Bu gelişim teknolojinin bu alanını günümüz öğrenenlerinin kullanmalarına bunun sonucu olarak deneyim sahibi olmalarına yardımcı olabilecektir. Bu imkânlarla öğrenme ortamları; keşfeden, öğrenirken eğlenebilen, etkileşimli, etkili ve güçlü bir hal alabilecektir (Kirkley, Kirkley, Myers, Borland, Swan, Sherwood ve Singer, 2005). AG ortamları öğrencilerin konuya ilgilerini arttırdığından normal bir masaüstü öğrenme etkinliğine göre daha başarılı olmakta, aynı zamanda görselleştirilen nesnelerin de üç boyutlu olması öğrencilerin dikkatlerini arttırmaktadır (Winn, Windschitl, Fruland ve Lee, 2002).

Yeni teknolojilerden biri sayılan AG ortamlarının sağladığı avantaj gerçekçi bir simülasyon ve deney ortamı sunmasıdır. Etkinliklerde öğrencilerin katılımlarını artırması ve deneyleri kolaylaştırması bu ortamların öğretim alanındaki kullanımını etkili hale getirmektedir. AG ortam uygulamaları doğru bilgi ve çıkarımların elde edilebilmesi için öğrenme çevresine yenilikleri getirerek bu bilgilerin ve çıkarımların daha iyi anlaşılmasını, irdelenmesini ve farkına varılmasını sağlar. Ayrıca AG ortamlarının birer oyun olduğu ve eğitim öğretimin dışında kaldığı iddia edilse bile sınıf ortamlarında öğrenciler kısa sürede odaklanma kabiliyetlerini kaybederken, AG ortamlarında bu odaklanma süresi uzayabilmektedir. Eğitimde öğrencinin öğretilen konuya odaklanma süresinin artırılması başarının da beraberinde gelmesine yardımcı olacaktır (Winkler, Herczeg ve Kritzenberger, 2002). AG ortamları temelde iki farklı yönüyle öğretim alanında kullanılmaktadır. Bunlardan ilki; gerçek ortamı sadece bir hareket alanı şeklinde kullanarak sanal nesnelerin bu ortamda görselleştirilmesidir. İkincisi ise; gerçek ortamı daha çok işin içine katarak görselleştirilen sanal nesnelere bu ortamda oluşturmaktır. Ancak buradaki önemli durum sanal nesnelerin gerçek ortam nesneleriyle ilişkili olmasıdır (Liu, Cheok, Ling ve Theng, 2007). Öğrenciyi çevreleyen ortam ile sanal olarak oluşturulan ortam ne kadar iyi bir şekilde kombine edilir ve sanal ifadeler ne kadar anlaşılırsa bu iki ortam o denli bir bütün haline getirilebilir. İşte bu noktada bu iki ortam bir bütün haline getirilirse öğrencilere sunulan kombine edilmiş ortamdaki yararlanılması da bilginin yapılandırılmasını daha da kolaylaştıracaktır (Zagoranski ve Divijak, 2003). Bunun sonucu olarak AG ortamlarının fiziğin manyetizma gibi anlaşılması zor olan bir konuya uygulanmasıyla fizik eğitiminde amaçlanan fizik dersi öğretim programları beceri kazanımlarının öğrencilere kazandırılmasında önemli katkılar sağlanacağına inanılmaktadır. Bunların paralelinde bu araştırmanın amacı; fizik öğretmenleri ve bu dersi alan öğrencilerin AG ortamının manyetizma konusunun öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Mevcut öğrenme ortamında fizik dersi işlenirken kullanılan teknolojiler öğretmenlere göre yeterli midir?
2. Mevcut öğrenme ortamında manyetizma konusu işlenirken yaşanan zorluklar ve çözüm yöntemleri öğretmenler açısından nelerdir?
3. AG öğrenme ortamının manyetizma konusu işlenirken sağladığı katkılar nelerdir?

4. Öğrenci görüşleri doğrultusunda mevcut öğrenme ortamı (sınıf ve laboratuvar) ve AG öğrenme ortamında manyetizma konusu işlenirken yaşanan tecrübeler nelerdir?
5. Manyetizma konusu işlenirken mevcut öğrenme ortamı (sınıf ve laboratuvar) ve AG öğrenme ortamı öğrenci motivasyonu açısından ne tür farklılıklar göstermektedir?
6. Manyetizma konusu işlenirken mevcut öğrenme ortamı (sınıf ve laboratuvar) ve AG öğrenme ortamı öğrenmeye katkısı açısından ne tür farklılıklar göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada öğrencilerin görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum çalışmalarında problemler derinlemesine incelenmekte ve bütün araştırma metotları kullanılmaktadır. Bu yöntemin en önemli avantajı araştırmacıya çok özel bir durumun üzerine yoğunlaşma fırsatı vermesidir (Çepni, 2001).

Katılımcılar

Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Trabzon ilindeki bir öğretmen lisesinde gönüllü 3 fizik öğretmeni ve 11. sınıflarda öğrenim gören gönüllü 8 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma öncesinde söz konusu okulda 11. sınıflardan rastgele üç sınıf belirlenerek manyetizma konusu üç hafta boyunca 11D sınıfında (N=20) araştırmacı tarafından tasarlanan AG ortamıyla, 11A sınıfında (N=25) sınıf ortamıyla ve 11B sınıfında laboratuvar ortamıyla işlenmiştir. Bu öğrencilerden ikisi sınıf ortamında (ÖS1, ÖS2), üçü laboratuvar ortamında (ÖL1, ÖL2, ÖL3), üçü AG ortamında (ÖAG1, ÖAG2, ÖAG3) öğrenim görmektedirler. Öğretmenlere (FÖ1, FÖ2, FÖ3) ise AG ortamıyla ilgili araştırmacı tarafından bir günlük seminer verilmiş ve manyetizma konusu için geliştirilen ortam kullanılmıştır. Çalışmalar sonucunda katılımcıların her üç ortamla ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma bünyesinde hazırlanan soruları cevaplandırmak amacıyla üç fizik öğretmeni ve sekiz öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Fizik öğretmenlerinin derslerinde ve öğrencilerin fizik öğrenme ortamında AG ortamlarının kullanımlarına ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından iki farklı görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları hakkında fizik eğitimi alanında bir uzman ve bilgisayar eğitimi alanında bir uzman olmak üzere toplam iki uzmanın görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Toplanan veriler kayıt edilmiş, her soruyla ilgili belirlenen ifade ve düşünceler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Görüşmelerde fizik öğretmenlerine aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- “Bulduğunuz ortamdaki fizik dersinin işlenebilmesi için teknolojik imkânlar yeterli midir?”
- “Manyetizma konularının öğretilmesinde zorluklar yaşamakta mısınız? Bu zorlukları aşmak için neler yapıyorsunuz?”
- “AG ortamının kullanımı hangi durumlarda size yardımcı olabilir? AG ortamının kullanımı etkinliklerde fayda sağlar mı?”

Görüşmelerde öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- “Artırılmış gerçeklik ortamı laboratuvar ve sınıf ortamlarıyla karşılaştırıldığında öğrenmeniz açısından avantaj sağlamakta mıdır?”
- “Artırılmış gerçeklik ortamı laboratuvar ve sınıf ortamlarıyla karşılaştırıldığında duygu ve düşüncenizin değişmesine olumlu yönde etki etmekte midir?”
- “Manyetizma konularının öğreniminde öğrenme ortamınız katkı sağladı mı? AG ortamı akademik başarınızın artmasını sağladı mı?”
- “Fizik dersleri AG ile işlenirse etkili olur mu?”.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilere manyetizma konusu kapsamında uygulamalar üç hafta süreyle sınıf ortamında, laboratuvar ortamında ve AG ortamında yürütülmüştür. Uygulama sürecinde elde edilen gözlemler doğrultusunda değerlendirmeler yapılmış, uzman görüşleri de alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun uygulanmasıyla öğrencilerin fiziği özellikle de manyetizma konusunu öğrenmede farklı uygulama alanlarının öğrenci ve öğretmenler üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğretmenler ve öğrencilerle ayrı ayrı odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve katılımcılar arası fikir alış veriş sağlanmıştır. Odak grup görüşmesinde bireylerin belirlenen konu hakkında ne düşündüklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu ortamda bulunan bireyler birbirlerinin ortaya koyduğu ifade ve görüşleri duymaktadırlar.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemde soruların sırası değiştirilerek sorular daha ayrıntılı biçimde açıklanabilmektedir (Çepni, 2001). Araştırma kapsamında, fizik öğretmenleri ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerin değerlendirmeleri sonucunda en yüksek puanlama olarak “evet” bir alt derecedeki puanlama için “kısmen” en alt puanlamada ise “hayır” olarak kategoriler belirlenmiş ve veriler analiz edilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş daha sonra dijital ortama aktarılmıştır. Elde edilen yanıtlar araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşme formunu inceleyen uzmanlara kontrol ettirilerek görüşleri alınmıştır. Analiz işlemlerinde her bir katılımcının konuşmaları incelenmiş ve bu çerçevede sınıflandırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bilimsel araştırma yöntemini oluşturan odak grup görüşmesi esnasında elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur. Görüşmelerin yapıldığı fizik öğretmenleri FÖ1, FÖ2 ve FÖ3; sınıf ortamında öğrenim gören öğrenciler ÖS1 ve ÖS2; laboratuvar ortamında öğrenim gören öğrenciler ÖL1, ÖL2 ve ÖL3; AG ortamında öğrenim gören öğrenciler ise ÖAG1, ÖAG2 ve ÖAG3 olarak kodlanmıştır.

Soru1: *“Bulduğunuz ortamdaki fizik dersinin işlenebilmesi için teknolojik imkânlar yeterli midir?”* Araştırmaya katılan fizik öğretmenlerinin ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre elde edilen bulgularda, birinin “evet”, ikisinin “kısmen” görüşünde oldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Aşağıda söz konusu yanıtlar sırasıyla şu şekildedir:

“Kısmen. Araç-gereç eksikleri giderilmelidir. Özellikle kullanımı kolay, karmaşık olmayan ve konuya uygun türden olmalıdır” (FÖ1).

“Kısmen, eksik malzemelerimiz var. Nova5000 ile ilgili MEB bünyesinde kurslar ve seminerler düzenliyorum. Bununla hassas ve anlık grafikler çizilebiliyor. Ancak görsel olarak zayıf ve öğrenciye durumları iki boyutlu gösterdiği için öğrencinin kavraması zorlaşıyor” (FÖ2).

“Evet yeterli. Nova5000 ile ilgili deneyimim oldu ancak kurulum ve işlemler bazen çok uzun oluyor” (FÖ3).

Soru2: *“Manyetizma konularının öğretilmesinde zorluklar yaşamakta mısınız? Bu zorlukları aşmak için neler yapıyorsunuz?”* Araştırmaya katılan fizik öğretmenlerinin ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre elde edilen bulgularda, her üçünün “kısmen” görüşünde oldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Aşağıda söz konusu yanıtlarla vurgulanmaya çalışılan noktalar sırasıyla belirtilmiştir:

“Soyut kavramları içermesi ve görselleştirmeye ihtiyaç duyması. Özellikle öğrenciler yön kavramını algılamada zorluklar çekiyorlar. Sağ el kuralını öğrenmede zorluk yaşıyorlar. Bu durumu örnek çözüp deney yaparak gidermeye çalışıyorum” (FÖ1).

“Bazı öğrenciler manyetizma ile ilgili konuların zor anlaşıldığını ve yorum yapamadıklarını ifade ediyorlar. Üç boyutlu yön kavramını çizimle anlatmaya çalışıyoruz. Bunun daha kolay yolu olabilir. Ayrıca deney ve animasyonlara başvurup kavram yanlışlarının üzerinde duruyorum” (FÖ2).

“Manyetizma konusunda öğrencilerin üç boyutlu düşünmelerinde sıkıntı oluşabilmekte. Bilgisayar destekli simülasyonlar ve benzeri uygulamalarla üç boyutlu açıklamalar yaparak bunu gidermeye çalışıyorum” (FÖ3).

Soru3: *“AG ortamının kullanımı hangi durumlarda size yardımcı olabilir? AG ortamı kullanımı etkinliklerde fayda sağlar mı?”* Araştırmaya katılan fizik öğretmenlerinin ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre elde edilen bulgularda, her birinin “evet” görüşünde oldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Görüşleri aşağıda şu şekilde belirtilmiştir:

“Manyetik alanın görselleştirmesi açısından bu konunun öğretilmesinde kolaylık sağlayabilir” (FÖ1).

“Görselleştirme açısından avantajlı. Aygıtın üzerinde oluşan görselin cihaz üzerinde bir ekranda görülebilir hale getirilmesiyle durum öğrenci için anlaşılması daha kolay bir hal alacaktır” (FÖ2).

“Manyetik alanın değerinin belirlenmesi ve modellenmesi. Üç boyutlu olarak yönlerin algılanması kavramı kolaylaştırabilir” (FÖ3). gibi cevaplar alınmıştır.

Çalışmanın bilimsel araştırma yöntemini oluşturan odak grup görüşmesi sonucunda öğrencilerden elde edilen yanıtlara aşağıda yer verilmiştir.

Soru1: *“Artırılmış gerçeklik ortamı laboratuvar ve sınıf ortamlarıyla karşılaştırıldığında öğrenmeniz açısından avantaj sağlamakta mıdır?”* Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre elde edilen bulgularda, altı kişinin “evet”, ikisinin “kısmen” görüşünde oldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Aşağıda söz konusu yanıtlar sırasıyla şu şekildedir:

“Sınıf ortamda ders sırasında kullanılacak kitap ve kaynakların hazır olması onu diğer ortamlara nazaran daha avantajlı yapmaktadır” (ÖS1).

“Kısmen, sınıf ortamındaki çalışmalarımızda yazılı kaynakların hazır ve elimizin altında olmasından dolayı kayıt tutma ve çalışmada avantaj sağlamakta. Sonrası için elimizde kaynak olarak bulunuyor” (ÖS2).

“Laboratuvar ortamında deneyler yapıyoruz ve günlük hayatla ilişkilendirme şansımız olmaktadır. Sınıf ortamda ise yaptığımız işlemler, formüller ve örnekler olması günlük hayatla ilgili ilişkisini kavramamızı engelliyor” (ÖL1).

“Bence fizik için günlük hayatla ilişkilendirmek daha önemli, formüller yazmak değil.” (ÖL2).

“Selenoidin ne olduğunu bilmiyordum. Laboratuvar ortamında kullanılan araç-gereçleri uygulamalar sırasında gördüm. Görsel bir ortam sunuyor” (ÖL3).

“Artırılmış gerçeklik uygulamalarda daha gerçekçi bir ortam sunuyor. Hayali gerçekleştirerek somut bir şekilde bizlere sunuyor” (ÖAG1).

“Artırılmış gerçeklik ortamının bence fazla avantajı yok, soruları çözmeye katkısı olmadı. Ancak görsellik olarak etkiledi. Güncel bilgilerle bağlantı kurmada yardımcı oldu” (ÖAG2).

“Artırılmış gerçeklik uygulamalarla öğrenme ortamı daha görsel bir hal aldı. Bu daha iyi algılamaya neden oluyor” (ÖAG3).

Soru2: *“Artırılmış gerçeklik ortamı laboratuvar ve sınıf ortamlarıyla karşılaştırıldığında duygu ve düşüncenizin değişmesine olumlu yönde etki etmekte midir?”* Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre elde edilen bulgularda, her birinin “evet” görüşünde oldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler aşağıdaki noktaları vurgulamışlardır:

“Manyetizma konusunu işlemede anlaşılabilmesi için sınıf ortamı değil de laboratuvar ortamı işlenirse daha iyi olur. Bazen eğer konu anlaşılmazsa fizikten nefret noktasına gelinebiliyor” (ÖS1).

- “Bu ortam (sınıf) merak uyandırmadı. Görsel olsaydı dikkatimi çekerdi ve zevk alırdım. Ama sınıf ortamında kendimi rahat hissediyorum çünkü laboratuvarın ders işlenmesi dikkatimi sürekli etkinliklere vermem gerekiyordu. Eğer bir noktayı kaçırırsam konuyu anlamama olayı olurdu” (ÖS2).*
- “Sınıf ortamını terk ederek laboratuvara gittiğimizde yeni ortamda daha iyi adapte oluyoruz” (ÖL1).*
- “Deneylerde bana manyetizma konusu ilginç geldi. Konu cazip geldi” (ÖL2).*
- “Bu ortamda yapılan iş daha güzel geldi. Sınıfta konuyu işleyip geçiyorduk ancak fiziği kullanabileceğimi bilmek bende fiziğe karşı ilgiyi artırıyor” (ÖL3).*
- “AG de kullandığım alet farklı bir alet geldi bana, her şeyi ölçümlerle yapılabileceğini gösterdi, dikkatimi çekti. Benim fiziğe karşı ilgim var, ama fiziğin bu şekilde işlenmesi benim için daha iyi oldu” (ÖAG1).*
- “Dikkatimi çekti, sonuçta yeni bir teknoloji. Duygu ve düşünce olarak bir değişime neden olmadı, fiziği seviyorum hala seviyorum” (ÖAG2).*
- “Geliştirilen bu cihaz elimizde olsa istediğimiz ölçümü yapabiliriz. Cihazın kendisi bile merak uyandırdı. Nasıl çalıştığını nasıl ölçtüğünü dikkatle inceledim. Merak uyandırdı. Gözümüzle görünce fizik korkumuz azaldı” (ÖAG3).*

Soru3: *“Manyetizma konularının öğreniminde öğrenme ortamınız katkı sağladı mı? AG ortamı akademik başarınızın artmasını sağladı mı?”* Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre elde edilen bulgularda, dört kişinin “evet”, dört kişinin ise “kısmen” görüşünde oldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Aşağıda söz konusu yanıtlar sırasıyla şu şekildedir:

- “Sınıf ortamının orta düzeyde bir yararı var ama manyetizma konusunda istenilen düzeyde yararlı olmadığı” (ÖS1).*
- “Sınıf ortamında yapılan etkinliklerin öğretmeni dinlemek tahtaya yazılarımızı yazıp konu ile ilgili kaynak oluşturmak açısından avantajlı ama görsellik olarak eksik ve kalıcılığı zayıf” (ÖS2).*
- “Laboratuvardaki etkinlikler yararlı, yapılan etkinlikler doğrultusunda konu anlaşıldığında daha önceki eksikliklerim giderilmiş oluyor” (ÖL1).*
- “İlköğretimde laboratuvar etkinliklerini yapamıyorduk, ancak burada manyetizma ünitesi etkinliklerini yapabildik” (ÖL2).*
- “Laboratuvar etkinlikleri güzel ama zaman çok alıyor” (ÖL3).*
- “Artırılmış gerçeklik etkinlikleri laboratuvarda uygulanırsa iyi olur” (ÖAG1).*
- “Artırılmış gerçeklik etkinliklerinde yeni cihaz kullandık. Bu da daha iyi oldu.” (ÖAG2).*
- “Laboratuvar ile kullanıldığında, destekleyici olarak kullanılacaksa tam fayda alırız. Manyetik alanın yönünü ve şiddetini görsel olarak rahatlıkla gördük” (ÖAG3).*

Soru4: *“Fizik dersleri AG ile işlenirse etkili olur mu?”* Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre elde edilen bulgularda, altı kişinin “evet”, ikisinin “kısmen” görüşünde oldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler aşağıdaki noktaları vurgulamışlardır:

- “Konuya göre değişmekte, örneğin manyetizma ünitesinde değişmeyen manyetik alan etkinliğinde, selenoidin etrafında oluşan manyetik alanı tam anlayamadık” (ÖS1).*
- “Artırılmış gerçeklik ve laboratuvarda işlenseydi deneylerde adım adım anlayarak işlemleri yapardık”. (ÖS2).*
- “Sınıfta kitap okuyoruz ve konu önümüzde duruyor. Laboratuvarda konuyu bize bir canlı gibi gösteriyor” (ÖL1).*
- “Uygulamalardan sonra durumları çözümlene ve analizinde daha önce yapılan deneylerle örnekler gösterebiliyoruz” (ÖL2).*
- “Sınıf ortamı görsel olarak zayıf kalıyor. Laboratuvar ortamında bu görsellik daha avantajlı oluyor” (ÖL3).*
- “Sınıfta hep hayal ediyoruz ve bilgileri yazıyoruz. Burada uygulamalı ve görsel olarak eğitim alıyoruz. Bu da etkili oluyor ancak yazılı dokümanlarla desteklenmelidir bu tür etkinlikler” (ÖAG1).*
- “Artırılmış gerçeklik laboratuvarı daha cazip hale getirdi” (ÖAG2).*

“Artırılmış gerçeklikten sonra artık çevremdeki her bir nesneyi ve cihazı gördüğümde “Acaba bu manyetik alana sahip midir, değil midir?” diyerek kendi kendime soruyorum. Her birinde aynı bilgiler veriliyor ancak görsellik olarak avantajlı görünüyor” (ÖAG3).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda araştırma sorularına cevap aranmıştır. Elde edilen verilere göre; “mevcut öğrenme ortamında fizik dersi işlenirken kullanılan teknolojiler öğretmenlere göre yeterli midir?” sorusu ile ilgili, araştırma süresince fizik öğretmenleriyle yapılan mülakatlardan fiziği öğretmede fizik laboratuvarlarından yararlandıkları aşamada standart deney takımları ve Nova5000 gibi araç gereçlerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Fizik alanında geliştirilecek bir teknolojinin öncelikli olarak basit, ucuz ve kullanım kolaylığına sahip olmasına dikkat ettiklerini, görsel olarak zengin ve öğrenciye durumları üç boyutlu gösterebilen ortamlar olmalarıyla fiziği öğretmede görselleştirmelerin ve somutlaştırmaların yararlı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu düşüncelerine literatürde destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Chabay ve Sherwood, 2006; Demirci ve Çirkinöğlü, 2004; Kocakülah, 1999).

“Mevcut öğrenme ortamında manyetizma konusu işlenirken yaşanan zorluklar ve çözüm yöntemleri öğretmenler açısından nelerdir?” sorusu ile ilgili, öğretmenler fiziği özellikle de manyetizmayı öğretmek adına manyetik alanın görselleştirilmesi ve somutlaştırılmasında, üç boyutlu yön kavramını algılatılmasında ve sağ el kuralının öğretiminde deney ve animasyonlara başvurarak kavram yanlışlarının üzerinde durduklarını ifade etmektedirler. Chabay ve Sherwood (2006) yaptıkları çalışmada öğrencilerin manyetizma konularını diğer konulardan daha zor bulduklarına değinmişlerdir. Araştırmacılar bunu manyetizmanın çokça soyut kavramları içermesinden ve bu aşamada ilk defa üç boyutlu düşünme ve gözünde canlandırma becerilerini kullanmadaki güçlüklerin oluşmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Benzer bulgulara Bagno ve Eylon (1997)’un çalışmalarında da rastlanmıştır.

“AG öğrenme ortamının manyetizma konusu işlenirken sağladığı katkılar nelerdir?” sorusu ile ilgili, araştırma sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenler artırılmış gerçeklik ortamlarının fiziği özellikle de manyetizmayı öğretmek adına manyetik alanın görselleştirilmesi ve somutlaştırılmasında yararlar sağlayabileceğini, artırılmış gerçeklik ortamında manyetik alanın üç boyutlu şekillerle görselleştirilmesiyle öğrencilerin etkinliklerde anlatılan durumlar arasındaki farklılıkları daha kolay açıklayabildiklerini, konunun kavramasında kolaylıkların olabileceğini düşündükleri gözlenmiştir. Manyetizma konusunun AG ile öğretimini konu alan Buesing ve Cook (2013), Macedo, Fernandes, Lima ve Biasuz (2012), Matsutomo, Miyauchi, Noguchi ve Yamashita (2012) çalışmalarında da öğretmenlerin ifadelerini destekler niteliktedirler.

“Öğrenci görüşleri doğrultusunda mevcut öğrenme ortamı (sınıf ve laboratuvar) ve AG öğrenme ortamında manyetizma konusu işlenirken yaşanan tecrübeler nelerdir?” sorusu ile ilgili, sınıf ortamındaki öğrenciler, bu ortamın sağlamış olduğu kitap ve kaynakların hazır bir şekilde bulunması, ders sırasında kayıt tutulabilmesi durumlarında avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Laboratuvar ortamında ders gören öğrenciler, bu ortamda deneylerin yapılmasıyla birlikte konuları günlük hayatla ilişkilendirme şanslarının olduğu, bunun da fiziği öğrenme açısından olumlu yönde tutumlarının gelişmesini sağladığını belirtmişlerdir. Artırılmış gerçeklik ortamındaki öğrenciler ise bu ortamın uygulamalarda daha gerçekçi bir ortam sunması, görselliği şekillendirmesi, kavramları somutlaştırması ile ön plana çıktığını ifade etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde laboratuvarların fiziğin öğretilmesinde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatını vermesinden dolayı önemi vurgulanmaktadır (Ayas, Akdeniz ve Çepni 1994; Büyük ve Erol, 2008; Chiappetta ve Koballa, 2002). Ayrıca artırılmış gerçeklik ortamlarla uygulamaya katılan kişinin bizzat uygulayıcı olması, kişilerin deneyim sahibi olarak kişisel deneyimlerinin artmasına yardımcı

olmaktadır (Müller ve Ferreira, 2004). Bu bağlamda elde edilen sonuçlarla literatür paralellik göstermektedir.

“Manyetizma konusu işlenirken mevcut öğrenme ortamı (sınıf ve laboratuvar) ve AG öğrenme ortamı öğrenci motivasyonu açısından ne tür farklılıklar göstermektedir?” sorusu ile ilgili, sınıf ortamındaki öğrenciler bu ortamın fiziği anlamada tam olarak yardımcı olmadığı durumlarda öğrencilerin fizikten nefret etme derecesine gelebildiklerini, öte yandan bu ortamlarda öğrencilerin pek de aktif olmadıkları için dikkatlerinin sürekli olması konusunda kendilerini zorunlu hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Laboratuvar ortamındaki öğrenciler; deneylerin yapılması ile öğrencilere konunun daha cazip geldiğini ve sadece fizik konusunu işleyip geçmek yerine bu konunun hangi alanlarda, ne şekilde kullanıldığının öğrenciler tarafından bilinmesinin aslında fiziğe karşı sevgi beslemelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Artırılmış gerçeklik ortamındaki öğrenciler ise yeni bir teknolojinin kullanılması sebebiyle ve konuyu öğrenmede onlara yardımcı olması için geliştirilen cihazın konuyu görselleştirmesinin, fiziğe karşı olan korkularını yenmede katkı sağladığını ve bu ortamı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucuna paralel olarak Finkelstein, Perkins, Adams, Kohl ve Podolefsky (2005) yaptıkları çalışmalarda da katılımcı grupların bu artırılmış gerçeklik ortamının öğrencilerin fiziğe karşı ilgilerini ve cesaretlerini artırdığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın yeni bir teknoloji ile yapılması öğrencilerin motivasyonunu artırıp dikkatlerini çekmiş ve bu ortamı istenilen bir ortam haline getirmiştir.

“Manyetizma konusu işlenirken mevcut öğrenme ortamı (sınıf ve laboratuvar) ve AG öğrenme ortamı öğrenmeye katkısı açısından ne tür farklılıklar göstermektedir?” sorusu ile ilgili, Sınıf ortamındaki öğrenciler sınıf ortamının yapılan etkinliklerde özellikle de manyetizma konusunda yararının istenilen düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Laboratuvar ortamındaki öğrenciler bu ortamın deneylerin yapılması açısından fayda sağladığını söylemişlerdir. Artırılmış gerçeklik ortamındaki öğrenciler ise bu ortamın laboratuvar etkinliklerine destekleyici olması ve laboratuvar ortamlarına görselliği katarak verimliliği arttırdığını ifade etmişlerdir. Laboratuvar ortamının fizik öğretiminde etkililiğini Akdeniz, Çepni ve Azar (1998), Ayas vd. (1994), Hofstein, Navon, Kipnis ve Mamlok (2005) çalışmalarında da vurgulamışlardır. Bu çalışmaların sonucu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Sınıf ortamındaki öğrenciler kendi ortamlarının dikkat çekme ve merak uyandırma konusunda işlenen konuya göre farklılık gösterdiğini ancak manyetizma konusunun anlaşılmasında uygun bir ortam olmadığını ifade etmişlerdir. Laboratuvar ortamındaki öğrenciler, deneylerin yapılmasıyla ilgilerinin çekildiğini ve bu ortamın manyetizma konusunu daha ilginç bir duruma getirdiğini ifade etmişlerdir. Artırılmış gerçeklik ortamındaki öğrenciler ise bu ortamda yeni teknolojinin kullanıldığını, bunun bile tek başına merak uyandırdığını söylemişlerdir. Öğrenciler; bilim ve teknolojinin birbirini nasıl etkilediğini, toplum ve çevre ile etkileşimi analiz etme gibi durumların artırılmış gerçeklik ortamlarının sağladığı avantajlar olarak gösterilmesiyle, Artırılmış Gerçeklik ortamlarının öğrencilerin olayları daha iyi anlama ve kavramalarına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu ortamın uygulamalarda daha gerçekçi bir ortam sunması, görselliği şekillendirmesi, kavramları somutlaştırması ile ön plana çıktığını ifade etmişlerdir.

Winkler vd. (2002), Finkelstein vd. (2005) yaptıkları çalışmalarda artırılmış gerçeklik ortamıyla öğrencilerin öğretilmeye çalışılan kavramları daha iyi öğrendikleri, anlatılmak istenen bilgileri daha kolay kavradıkları ve hatta gerçek deneylerle dahi görülemeyecek durumları kolaylıkla görebildiklerini vurgulamışlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgularda söz edilen durumlar literatürden elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca Büyük, Demir ve Erol (2010) çalışmalarında laboratuvar kullanan öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığını ve böylelikle etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde laboratuvarın etkisini vurgulamışlardır. Laboratuvar ve artırılmış gerçeklik ortamlarındaki öğrenciler kendi ortamlarının fayda sağladığını vurgulamışlar ve elde edilen bu sonucun Büyük vd. çalışmalarında elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Araştırmada belirlenen problemlere ilişkin yapılan incelemeler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Fizik öğretmenleri fizik dersinin işlenebilmesi için laboratuvarlardan yararlandıkları fakat kullanılan teknolojilerin kısmen yeterli olarak görmektedirler.
2. Fizik öğretmenleri manyetizma konularında manyetik alanın somutlaştırılması, üç boyutlu yön kavramının algılanması ve sağ el kuralının öğretilmesinde öğrenci açısından kısmen zorluk yaşamaktadırlar.
3. Fizik öğretmenleri artırılmış gerçeklik ortamlarının manyetizma konusu işlenirken kolaylıklar sağlayabileceğini ön görmektedirler.
4. Öğrenciler artırılmış gerçeklik ortamını laboratuvar ve sınıf ortamlarına nazaran kısmen de olsa avantajlı olarak görmektedirler.
5. Öğrenciler artırılmış gerçeklik, laboratuvar ve sınıf ortamlarının kendi duygu ve düşüncelerine etkilerinin olduğuna katılmaktadırlar.
6. Öğrenciler artırılmış gerçeklik ortamının akademik başarıları üzerine olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırmadan çıkarılan sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

1. Fizik dersinde manyetizma konusunun dışında anlaşılması ve görselleştirilmesi zor olan diğer konular için de artırılmış gerçeklik ortamları tasarlanmalıdır.
2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Fatih projesi kapsamında ortaöğretim basamağı için artırılmış gerçeklik ortamlarının farklı konularda da çeşitlendirilerek kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca geliştirilen materyal MEB'teki bilişim teknolojileriyle uyumlu olduğundan bu sistemde öğretim materyali olarak kullanılabilir. Fatih projesinin uygulamaya geçirilmeye çalışıldığı şu günlerde bu tür çalışmaların artırılması ve farklı materyallerin de içinde bulunduğu akademik çalışmaların yapılması gerekmektedir.
3. Ortaöğretimde yer alan farklı dersler için de artırılmış gerçeklik ortamları oluşturulabilir. Böylece öğrencilerin fizik dersinde yer alan manyetizma konusunda olduğu gibi diğer derslerin anlaşılması zor olan konuların öğretilmesinde de etkili olabileceği düşünülmektedir.
4. Artırılmış gerçeklik ortamları yeni bir teknoloji olduğundan öğretmenlerin bu teknolojiden haberdar olmaları ve derslerinde daha etkili kullanabilmeleri amacıyla MEB hizmet içi eğitim programlarına artırılmış gerçeklik gibi yeni ortamları dâhil ederek bu programlar çerçevesinde öğretmenlerin bilgilendirilmesini sağlayabilir.
5. Fizik dersi genellikle öğrencilerin korktukları ve anlamakta zorlandıkları dersler arasında yer almasından dolayı öncelikle öğrencilerde fiziğe karşı olumlu tutum ve davranış geliştirebilecekleri bunun yanı sıra duygu ve düşüncelerini olumlu yönde geliştirebilecekleri öğrenme ortamlarıyla etkileşim halinde olması sağlanmalıdır.
6. Öğrencilerin ifadelerinden artırılmış gerçeklik ortamlarının onların duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmakta ve bu ortamların eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akdeniz, A. R., Çepni, S. & Azar A. (1998). *Fizik öğretmen adaylarının laboratuvar kullanım becerilerini geliştirmek için bir yaklaşım*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Alouf, J. L. & Bentley, M. L. (2003). *Assessing the impact of inquiry-based science teaching in professional development activities*, PK-12, Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Jacksonville, Florida.
- Ayas, A., Akdeniz, A.R. & Çepni, S. (1994). Fen bilimlerinde laboratuvarın yeri ve önemi-I. *Çağdaş Eğitim*, 19, 21-25.
- Bagno, E. & Eylon, B.S. (1997). From problem solving to knowledge structure: an example from the domain of electromagnetism. *American Journal of Physics*, 65 (8), 726-736.

- Böyük U., Demir, S. & Erol, M. (2010). Fen ve teknolojileri dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TUBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Böyük, U. & Erol, M. (2008). Türkiye’de fen bilgisi laboratuvarları: zorluklar ve öneriler, *International Journal on Hands-on Science*, 20, 1-6.
- Buesing, M. & Cook, M. (2013). Augmented reality comes to physics. *The Physics Teacher*, 51, 226.
- Chabay, R. & Sherwood, B. (2006). Restructuring the introductory electricity and magnetism course. *American Journal of Physics*, 74(4), 329-336.
- Chiappetta, E. L. & Koballa, T. R. (2002). Science Instruction in the middle and secondary schools (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Dagher, Z. (1995). Review of studies on the effectiveness of instructional analogies in science education. *Science Education*, 79 (3), 295-312.
- Demirci, N. & Çirkinoglu, A. (2004). Öğrencilerin elektrik ve manyetizma konularında sahip oldukları ön bilgi ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 116-136.
- Duphin, J. J. & Johsua, S. (1989). Analogies and modeling analogies in teaching: some examples in basic electricity. *Science Education*, 73 (2), 207-224.
- Finkelstein, N. D., Perkins, K. K., Adams, W., Kohl, P. & Podolefsky, N. (2005). Can computer simulations replace real equipment in undergraduate laboratories?. *In AIP Conference Proceedings*, 790, p. 101.
- Grabinger S. (1999). Instructional strategies in distance science courses: Can the web improve undergraduate science education?. Retrieved March 05, 2012, from <http://web.uccs.edu/bgaddis/leadership/litreviewD2.htm>.
- Greca, I. M. & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modeling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1-11.
- Hofstein, A., Navon, O., Kipnis, M. & Mamlok-Naaman, R. (2005). Developing students' ability to ask more and better questions resulting from inquiry-type chemistry laboratories. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(7), 791-806.
- Jonassen, D.H., Pech, K.L. & Wilson, B.G. (1999). Learning with technology: a constructivist perspective. *New Jersey: Merrill*, 4, 67-68.
- Kirkley, J., Kirkley, S., Myers, T., Borland, C., Swan, M., Sherwood, D. & Singer, M. (2005). Embedded training for objective force warrior: using problem-based embedded training (PBET) to support mixed and virtual reality simulations. *US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences Technical Report*.
- Kocakulah, M. S. (1999). A study of the development of Turkish first year university students' understanding of electromagnetism and the implications for instruction. *Unpublished PhD thesis, University of Leeds, Leeds*.
- Lawson, D. & Lawson, A. (1993). Neural principles of memory and a neural theory of analogical insight. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (10), 1327-1348.
- Liu W., Cheok A.D., Ling C. & Theng Y., (2007). Mixed reality classroom-learning from entertainment, *DIMEA*, 65-72.
- Macedo S.H, Fernandes F.A., Lima J.V. & Biazus M.C.V. (2012). Learning object to teach the interaction between two magnetics using augmented reality. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 2(4), 1-12.
- Matsutomo, S., Miyauchi, T., Noguchi, S. & Yamashita, H. (2012). Real-time visualization system of magnetic field utilizing augmented reality technology for education. *Magnetics, IEEE Transactions on*, 48(2), 531-534.

- McDermott, L. C. (1993). How we teach and how students learn: a mismatch?. *Am J. Phys.* 61, 295-298.
- Müller, D. & Ferreira, J. M. (2003). MARVEL: a mixed reality learning environment for vocational training in mechatronics. *In Proceedings of the Technology Enhanced Learning International Conference,(TEL'03), Milan, Italy.*
- Serway A. & Beichner R. (2002), Fen ve Mühendislik için Fizik (Çolakoğlu K., Çev.) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Uşun S., (2003). Eğitim ve öğretimde bilgisayarın yararları ve bilgisayardan yararlanmada önemli rol oynayan etkenlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(11), 367-378.
- Winkler, T., Herczeg, M., & Kritzenberger, H. (2002). Mixed reality environments as collaborative and constructive learning spaces for elementary school children. *In World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2002(1)*, 1034-1039.
- Winn, W., Windschitl, M., Fruland, R. & Lee, Y. (2002). When does immersion in a virtual environment help students construct understanding. *In Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences*, 497-503.
- Zagoranski, S. & Divjak, S. (2003). Use of augmented reality in education. *IEEE*, 2, 339-342.

A Study of Art and Craft Teaching Programs According to Their Function of Generating "Industrial Design Education" Qualification for Teacher Candidates *

Şehnaz YALÇIN WELLS^{†a}

^a Marmara University, Atatürk Faculty of Education, İstanbul/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.005

Article history:

Received 22 November 2013

Revised 22 January 2014

Accepted 27 January 2014

Keywords:

Art and craft program,
Fine arts education,
Handcrafting and design,
Industrial design,
Teacher qualifications.

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the function of art and craft teachers programs, based on opinions of teachers graduated from art and craft teachers undergraduate program, for making the teacher candidates gain the "Industrial Design Education" qualification, which is a part of the Fine Arts classes in primary and secondary schools. The research has been conducted with a qualitative research approach. Participants in the research are 43 teachers graduated from Marmara University Atatürk Education Faculty Art and Craft Teaching undergraduate program. Data has been collected by document analysis techniques and surveys developed by the researcher. The transcripts of the teacher candidates graduated at different years from this program are done by examining the documents. The research has been conducted with a qualitative research approach. The research showed that teachers evaluate the industrial design education qualification function of the art and craft teachers undergraduate program according to workshop diversity, workshop course hours, and the content of the program. (i) Teachers are generally negative about the branching that develops in time within the structure of the program. (ii) They think it is a must for teacher candidates to participate in several workshops to gain the required professional qualification for their branch. (iii) And teachers affirm the regulation of craft design workshop as industrial workshop. (iv) they also stress the importance of course hours and program content. On the other hand, teachers make several suggestions about developing the program, the purpose of the program, education method and environment, cooperation between academicians and institutions, so that the art and craft undergraduate program can function more effectively.

Introduction

The purpose, content and methods of art education have gone through enormous changes under the influence of various factors. Paradigms regarding art and art education are among these factors. Today, art education can be commonly described as "the effort to train and educate individuals in the fields of art and culture" (Uysal, 2005: 41). Similarly art education can be described as "an education system that develops the aesthetic sensibilities of students, increases their thinking capabilities, and helps them to become creative and social individuals who are aware of visual realities." (Türe, 2007: 40 Cite in: Şahin, 1999) An art education of high quality requires a perspective that is aware of the value of art education, qualified art educators, sufficient course hours, proper hardware and tools, and an education program that is capable of renewing itself according to changing demands of the times." (Buyurgan & Buyurgan, 2012). On the other hand, as İz-Bölükoğlu (2002) and Zeren (2006) suggest, the requirements of the

* This study is based on the paper presented at the 22nd National Education Sciences Assembly held by Eskişehir Osmangazi University, 5th-7th September, 2013.

[†] Corresponding author: sehnazwells@marmara.edu.tr

information age and technological means should be reflected in art education environments, and education should be reorganized according to these potentials and requirements.

In Turkey, existing Visual Arts classes of primary and secondary school programs were initiated by MEB (Ministry of National Education) in 2006 (MEB, 2006a). Visual arts education as a field of education have been covering primary and secondary school programs (MEB, 1992; MEB, 2000; MEB, 2006b; MEB, 2010; Peşkersoy & Yıldırım, 2010) under names like painting, painting and handicraft, and art and craft (Kırıçoğlu, 2009). Today what we expect from the education system is not only to supply information but also to develop the talent for creating different ideas, new synthesis and products (Gökay, 2009). In this process children should be assisted in using technology and imagination to become free and creative individuals (Kehnemuyi, 2004). It has been said that designing this class according to multi-intelligence theory would make it more enjoyable (Ayaydın, 2009). However, all this can only be achieved if there is sufficient time devoted to art and craft classes in primary and secondary school programs, and if the environment, material, and necessary tools for these lessons are provided (Özsoy & Şahan, 2009). Also it can't be denied that education of the teachers in this field is essential for the success of art education.

Today, the main mission of the art and craft teachers undergraduate programs (RİÖLP) in education faculties is to train art educators matching global standards. Undergraduate programs of education faculties have been reconfigured in 1998 by YÖK and art and craft teacher training system has undergone serious changes. Since its enforcement, various opinions have been articulated about the purpose and structure of RİÖLP. These opinions can be grouped as such

1. Students should be educated in all workshops for a minimum of time and then chose their Main Art Workshop. That would allow them to learn various art branches/workshops better before making a choice while also allowing them to know more about various art disciplines as a teacher should.
2. Students attending all workshops is unnecessary and a waste of time; therefore students should chose their Main Art Branch and limited extra workshops.

In the pre-1998 period teacher candidates used to attend all workshops on a rotation basis in their second year, and in their third year students chose their branches. This program design was very important for the multi-dimensional aspect of art and craft teachers education. Yet, after the initiation of RİÖLP in 1998, students chose their branches in their second year and apart from their main art workshops they were able to attend two more workshops. Thus teacher candidates began to graduate without getting a proper education about art branches that are necessary for their professional qualification as an art and craft teacher. Programs can be made effective by making necessary changes continuously after observing the applications according to general purposes. As a result, program development is described as a "dynamic process". The first phase of program development is program evaluation (Demirel, 1997; Ertürk, 1993; Oliva, 2001; Varış, 1988).

Despite discussions surrounding changes related to RİÖLP and the functionality of teacher education, we do not have sufficient scientific data because there is no nationwide program evaluation studies in Turkey focusing on education faculty programs. So pilot program development studies carried out by researchers gain additional significance. Yet, research about RİÖLP till today (Ayaydın, 2011; Buyurğan, 2007; Eldemir, 2011; Gökay Yılmaz, 2009; Kavuran, 2003; Kiprik & Şirin, 2012; Polat, 2013; Sarı, 2000) has been limited to specific issues like student attitudes, student success, student choice and a meta analysis of related research. During literature analysis of the subject we couldn't find any research directly on industrial design education (ETE). This shows us that there is no adequate inquiry about the role of industrial design main art workshop and how RİÖLPs give ETE qualifications to teacher candidates. In this framework, the purpose of this research is to determine the function of RİÖLPs in providing the necessary ETE qualification to teacher candidates as a part of Visual Arts/Art and Craft classes, according to teacher's opinions. In this light, answers to following questions have been investigated:

What does art and craft teaching undergraduate program graduates,

- I. think about RiÖLP's role in providing the necessary ETE qualification to teacher candidates?
- II. think about reconfigurations in RiÖLP?
- III. would like to suggest about RiÖLP practices?

Method

Research Design

This research has been designed according to the qualitative research approach. In this study the qualitative approach has been chosen because we investigate the teachers' own opinions, perceptions and expressions about the industrial design education qualification within the undergraduate program they themselves graduated from.

Participants

The participants in this research are 43 teachers currently working in various private schools and state schools in various towns and cities and who are all graduates of Marmara University Atatürk Faculty of Education Art and Craft Teaching's various main art branches and workshops. Participants have been chosen on a voluntary basis and easy access was a reason for preference.

Instrument

Data has been collected using survey and document analysis techniques. The survey developed by the researcher includes open ended and close ended 5 demographical information question and 14 open ended questions about the research problem. Document analysis has been carried out on student transcripts who graduated from RiÖLP of the same faculty in various years. During the analysis of transcripts classes, class periods, workshop varieties have been investigated to find out differences in various periods.

Data Analysis

Data was collected in the 2012-2013 academic year. Surveys were sent to teachers via the Internet. Collected data were analysed with an objective method according to the qualitative content analysis. Objective analysis is realized by coding accessed data and thus finding out concepts lying beneath the data and the relations that exist between concepts (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this light, answers coming from teachers have been made ready and organized for the analysis. Later an open coding procedure has been performed on all data sets. Various connections have been made between codes found out during open coding analysis, thus new categories and themes were found. To ensure the reliability of the data reached during the research the Miles & Huberman (1994) formula was used to check coherence coding made by two separate experts. As a result 86 % coherence has been determined. Research discoveries have been supported by direct quotes from the expressions of participants.

Results

In this study RiÖLP's function of providing "industrial design education" qualification to teacher candidates is investigated, how much qualification is provided and how are the questions examined. And it is determined that RiÖLP's role in providing ETE qualification is evaluated according to workshop variations, workshop class durations and content of RiÖLP. Teachers have mentioned many benefits of workshop diversity and thus always approached positively to workshop diversity. 72 % of the teachers find class durations insufficient, and they think that this has a negative influence on the quality of education. Evaluating the content of RiÖLP, they find industrial design workshop as one of the most functional workshops. This workshop helps to get awareness about material and information, increase

will and interest, develop creativity, helps to develop motor/hand skills, thinking and producing three dimensional.

Teachers have a negative opinion about changes in RiÖLP regarding branching. They think early branching causes specialization in one field and is not good for being a teacher. Yet, they think reorganizing craft design workshop as industrial design workshop is a positive step.

Teachers offered various suggestions regarding the development of RiÖLP's program, educators, the purpose of the education, methods of education, education environment and cooperation between institutions. Widely agreed suggestions are: offering the chance to attend classes from all main art branches/workshops, increasing workshop hours, not limiting secondary art branch choices, giving more importance to the art activities of academicians, focusing on the purpose of developing teachers and creating multi-dimensional individuals, using active learning methods, adding electronic devices/technology to workshops, and providing harmony between programs and cooperation between faculties and MEB (Ministry of National Education).

Discussion, Conclusion & Implementation

It is known that art has enormous importance for the development of a society. Emphasis on art education is more than training new artists, it is based on teaching how to see more than how to look. Everyone can look but not everyone can see. As a result, it is extremely important to develop qualified teachers and graduate them with various perspectives. Results found out in this research show that RiÖLPs have many problems although they have a highly important role in training art educators. One of the problems we faced in this process is insufficient class hours. Although this is not an experience based research directly on ETE, the result is in harmony with Özsoy and Şahan (2009), Buyurgan (2007) and Kavuran (2003) studies where RiÖLPs are evaluated.

One of the most important results of this study is the opinion that Industrial Design Main Arts Branch has an important role in providing ETE qualification. Teachers argued that the existence of "Industrial Design" workshops in the general framework of "Art and Craft" cannot be denied, students are fascinated by three dimensional studies with various materials, they become more creative and more interested in learning, and this can easily be provided by teachers who gained ETE qualification. One of the results of the research shows that multidimensional education has a positive influence on creativity and it is in harmony with results found by Uysal (2005).

Art and Craft classes in primary and secondary schools now have a new name, "Visual Arts" and it covers a larger area. While the class gains a new name and covers a wider field, in RiÖLP where the teachers of these classes are trained, there is still one field limit and only two extra workshops. That looks incoherent and results in professional inadequacy. Incoherence in these programs has been detected in Ayaydın's (2011) research as well. For that reason, there is a need to restructure the purpose and content of RiÖLP according to primary and secondary school programs.

While program classes and contents change, it is the education of teacher candidates and the workshops they attend that matters. It is critical that teacher candidates are aware of the importance of ETE professionally and also in our daily lives, while they are students. As Gökay Yılmaz (2009) suggests, we should be able to apply knowledge and skills in correct time and space. The Education System should give more importance to the creativity and skills of individuals in artistic fields. Teacher candidates should graduate as researcher-developer-creative-analytic individuals. The suggestions offered by teachers about RiÖLP, show that RiÖLPs need a general revision in the purpose of its programs, content, methods, education environments and academicians. For this reason, before all else, more comprehensive program evaluation studies are needed.

Resim-İş Öğretmenliği Programlarının Öğretmen Adaylarına “Endüstriyel Tasarım Eğitimi” Yeterliği Kazandırma İşlevleri Açısından İncelenmesi*

Şehnaz YALÇIN WELLS[†]

^a Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.005

Makale geçmişi:

Geliş 22 Kasım 2013
Düzeltilme 22 Ocak 2014
Kabul 27 Ocak 2014

Anahtar kelimeler:

Resim-iş öğretmenliği programı,
Görsel sanatlar eğitimi,
İş ve tasarım,
Endüstriyel tasarım,
Öğretmen yeterlikleri.

Öz

Bu araştırmanın amacı, Resim İş Öğretmenliği Lisans Programı [RİÖLP] mezunu öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak programların öğretmen adaylarına ilk ve orta öğretim kurumlarında yürütülen Görsel Sanatlar dersi kapsamındaki “endüstriyel tasarım eğitimi” için gerekli mesleki yeterlikleri kazandırma işlevleri açısından incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi RİÖLP’den çeşitli dönemlerde mezun olan 43 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anket ve doküman incelemesi teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Bu programdan farklı yıllarda mezun olan öğretmen adaylarının transkriptleri doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Anketten elde edilen veriler tümevarımsal yaklaşıma uygun olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin RİÖLP’nin endüstriyel tasarım eğitimi meslek yeterliklerini kazandırma işlevi üzerine yaptıkları değerlendirmeler incelendiğinde (i) programın uygulanmasında genellik/bütünlük ilkesi göz ardı edilerek branşlaşmaya ağırlık verilmesine genel olarak olumsuz baktıkları, (ii) buna paralel olarak öğretmen adaylarının olabildiğince çok atölyeye devam etmelerini branşa ilişkin mesleki yeterliklerini kazanmanın olmazsa olmazı olarak gördükleri, (iii) iş tasarım atölyesinin endüstriyel tasarım atölyesi olarak düzenlenmesini olumlu buldukları, (iv) ayrıca atölye ders saatleri, programın içeriği gibi konulara da vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna paralel olarak öğretmenler RİÖLP’nin daha işlevsel hale gelmesi için tüm paydaşların katılacağı program geliştirme çalışmaları yapılmasını önermektedirler.

Giriş

Sanat eğitimi amaç, içerik ve yöntemi birçok faktörün etkisiyle sürekli olarak değişime uğramıştır. Bu faktörlerin başında sanat ve sanat eğitimine ilişkin paradigmlar gelmektedir. Günümüzde üzerinde büyük uzlaşa sağlanan sanat eğitimi kavramı “bireylerin sanat ve kültür alanlarında yetiştirilip, bilinçlendirilme çabası” (Uysal, 2005: 41) olarak tanımlanabilir. Buna paralel olarak sanat eğitimi “öğrencilerin estetik duyarlılığını geliştiren, kendi güçlerini ve önemli olacak görsel gerçekleri tanımlarında önderlik eden, düşünme güçlerini arttıran, sosyal çalışmaları olan ve yaratıcı bireylerin oluşmasını sağlayan bir eğitim sistemi” (Şahin, 1999 akt. Türe, 2007: 40) olarak da ifade edilebilir. Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi sanat eğitiminin sağlıklı ve etkin bireyler yetiştirme ve toplumsal gelişmede çok önemli bir misyonu vardır. Kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla verilen sanat eğitimi kimi zaman sadece plastik sanatları, kimi zaman da diğer sanat dallarını içerisine alır (Uysal, 2005).

Eğitim sistemimizde çocuklar ilkökul birinci sınıftan itibaren Görsel Sanatlar dersi sayesinde sanat eğitimi ile tanışmaktadırlar. Bu derse ilişkin algı, sanat eğitiminin kalitesinin de ipuçlarını vermektedir.

* Bu çalışma 5-7 Eylül 2013 tarihleri arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde düzenlenen 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

[†]Yazar: sehnazwells@marmara.edu.tr

Aynı konuların çizilip boyanmadığı, ezber yerine sorgulamanın, aktif katılımın ön planda olduğu bir Görsel Sanatlar programı etkin öğrenmeyi sunacaktır. Etkin öğrenme ile bilginin kalıcılığı sağlanacak; sanat, sanatçılar ve eserleri daha iyi tanınabilecektir (Gökay, 2009). Bu bilgiler günlük hayatla bağlantısı kurulabildiği sürece yerleşebilmektedir ve eğitim alan, sanat okuryazarlığı gelişen çocukta, çevresine bakış ve algılarındaki fark belirginleşecek, sanata bakış açısı gelişecektir.

Her çocuğun yaratıcılık anlatımında değişik yönleri bulunmaktadır ve burada çocuk kişiliği önemlidir. Kişilik, eğitim yılları boyunca çocuğun davranışlarını şekillendirmekteyken yaratıcı gücün nasıl korunacağı iyi bilinmelidir. Çocuğun, teknik ve hayal gücünü kullanmasına yardımcı olunmalı (Kehnemuyi, 2004), özgür ve yaratıcı bir birey olarak kalması sağlanmalıdır. Sanat eğitiminde çocuk kendi kişiliği ve eğilimleri doğrultusunda yönlendirilmeli, özgürce kendini ifade edebilme ortamı bulabilmelidir. Üreten, seçen, beğenen, kendini ifade edebilen birey, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi, geleceğinin temsilcisidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Öğrencinin algısal tercihleri görsel, dokunsal, işitsel, kinestetik olabilirken aynı zamanda bilgiyi işlemedeki zihinsel süreçleri analitik, bütünlük ve global olarak farklılaşabilmektedir. Bu öğrenme faktörlerini içeren öğrenme stilleri de önemlidir.

Günümüzde eğitim sisteminden beklenen sadece bilgi kazandırılması değil, değişik sentezler, farklı fikirler, ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve uygulanabilmesidir (Gökay, 2009). Yapılandırmacılık ve çoklu zekâ kuramlarına dayalı, çağdaş sanat eğitim yöntemlerini içeren ve sarmal yapıya göre tasarlanan Görsel Sanatlar dersi öğretim programı (Gökay, 2009), Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 2006 yılında yürürlüğe konmuştur (MEB, 2006a). Görsel Sanatlar dersine çoklu zeka kuramının taşınmasıyla daha zevkli hale geleceği de vurgulanmaktadır (Ayaydın, 2009). Bir öğretim alanı olarak görsel sanatlar eğitimi; dünden bugüne resim, resim-iş, iş bilgisi (MEB, 1992; MEB, 2000; MEB, 2006b; MEB, 2010; Peşkersoy ve Yıldırım, 2010) gibi adlar altında ilk ve ortaöğretim kurumları programlarında yer alan derslerin konu alanlarını kapsamaktadır (Kırışoğlu, 2009). Bu nedenle Görsel Sanatlar dersi Türkiye'deki yaklaşık yüz yıllık sanat ve iş eğitimi geleneği ile alana ilişkin çağdaş yönelimlerin buluşma noktasında yer almaktadır.

Nitelikli bir sanat eğitimi; sanat eğitiminin varlığının, öneminin farkında olan bir bakış açısı, çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini yenileyen bir eğitim programı, nitelikli sanat eğitimcisi, yeterli ders saati, amaca uygun fiziki donanım ve araç-gereç ile gerçekleşir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). İlk ve ortaöğretim resim-iş programında resim-iş derslerine daha uzun sürenin tanınması ve bu sürenin niteliği yönünde, resim-iş derslerinin ortam, materyal, araç ve gereç açısından daha donanımlı hale getirilmesi gerektiği (Özsoy ve Şahan, 2009) vurgulanmakla birlikte Buyurgan ve Buyurgan (2012)'in da değindiği gibi nitelikli sanat eğitimcisinin ve güncel kalabilen eğitim programının rolü de oldukça önemlidir. Bu açıdan alan öğretmenlerinin yetiştirilme sistemi özellikle incelenmesi gereken konulardan birisini oluşturmaktadır.

Problem

Günümüzde Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı [RİÖLP]'nin temel misyonu evrensel standartlarda sanat eğitimcileri yetiştirmektir. Türk eğitim sisteminde ilk ve orta öğretim kurumlarındaki öğretmen istihdam alanları açısından söylemek gerekirse, adı geçen programın amacı, ülkenin "Resim-İş Öğretmeni" gereksinimini karşılamaktır. Eğitim fakülteleri lisans programlarının yeniden yapılanmasıyla birlikte resim-iş öğretmeni yetiştirme sisteminde de önemli değişiklikler meydana gelmiştir. YÖK tarafından hazırlatılan ve yürürlüğe konan RİÖLP'ler diğer öğretmen yetiştiren programlar gibi genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerini kapsamaktadır. Alan Bilgisi öğretimi teorik dersler ile atölyelerde yapılan uygulamalı eğitim şeklinde sürdürülmektedir. RİÖLP'ler her ana bilim dalında dokuz atölye (dal) açılabilmesini öngörmektedir (YÖK, 1998). Her eğitim fakültesi olanakları dâhilinde tüm dalları faaliyete geçirmektedir. Bununla beraber, yürürlüğe girdiği tarihten itibaren genel olarak RİÖLP'nin beraberinde getirdiği amaç, kapsam ve eğitim durumu, özelden de öğrencilerin bu atölyelerde nasıl öğrenim görmeleri gerektiği konularında farklı görüşler ileri

sürülmektedir. Bu görüşler iki grupta toplanabilir: (i) Öğrenciler asgari bir süre tüm atölyelerde öğrenim görmeli, ondan sonra Ana Sanat Atölyesini seçmelidir. Bu onlara sanat dalları/atölyeler arasında daha bilinçli bir tercih yapmayı sağlamanın yanı sıra bir öğretilerde bulunması gereken farklı sanat dallarına ait bilgi ve becerileri de kazandıracaktır. (ii) Öğrencilerin tüm atölyelerde öğrenim görmeleri zaman kaybıdır; bu nedenle öğrenciler Ana Sanat Dallarının yanında sınırlı sayıda atölyeyi seçmelidir.

Bu iki görüş eğitim fakülteleri RiÖLP'lerinin biçimlenmesinde belirleyici olmuştur. 1998 yılındaki yapılanma öncesi programlarda birinci görüş, bu tarihten sonraki programlarda ise ikinci görüş etkindir. Öyle ki 1998 öncesi dönemde öğretmen adayları ikinci sınıfta dönüşümlü olarak tüm atölyelere devam etmekte, üçüncü sınıfta branşlaşmaktaydı. Bu program tasarımı resim-iş öğretmenliği eğitiminin çok boyutluluğu açısından son derece önemliydi. Ancak RiÖLP'nin 1998 yılında yürürlüğe girmesinden sonra öğrenciler ikinci sınıfta branşlaşmış ve anasanaat atölyesi haricinde zorunlu seçmeli kategorisinde iki atölyeye devam edebilir hale gelmiştir. Böylece öğretmen adayları resim-iş öğretmenliği meslek yeterliklerini kazandırmada rolleri tartışmasız olan sanat dallarıyla ilgili hiçbir eğitim almadan mezun olmaya başlamıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim programlarını etkin bir şekilde uygulamak için gerekli meslek yeterliklerini kazandırma işlevi açısından bakıldığında RiÖLP'nin sanat dalları/atölyeleri ile ilgili düzenlemenin, uygulama sahasında bazı önemli sorunlara yol açtığı ileri sürülmektedir. Bu görüşlerden birisi, 1998 programının Görsel Sanatlar dersi kapsamında yürütülen endüstriyel tasarım eğitimi [ETE] için gerekli yeterlikleri kazandırma yönünden geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu yönündedir. ETE için gerekli yeterliklerin en etkili şekilde kazandırılabilmesi için atölye sayılabilecek endüstriyel tasarım anasanaat atölyesi, RiÖLP'nin yeniden yapılanmayla birlikte mevcut programda toplam altı dönem okutulmaktadır. İkinci ve üçüncü sınıflarda haftalık iki saat teorik, dört saat uygulama olmak üzere toplam altı saat okutulan ders dördüncü sınıfta 4 saat teorik ve dört saat uygulama olmak üzere tüm anasanaat atölyelerinde olduğu gibi toplamda sekiz saat olarak yer bulmaktadır. Atölyede bireysel ve grup çalışmaları şeklinde yapılan maket ve proje çalışmaları, işlevsellik yönü olan sanatsal işler halinde uygulanmakta ve endüstriyel tasarımın günlük yaşamdaki kullanım alanları üzerinde durulmaktadır. Endüstriyel tasarımı ana sanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin iki yarıyılık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilmektedir. Öğrencinin, diğer seçmeli sanat atölye derslerinden bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilmesi öngörülmekte (YÖK, 1998) ve uygulanmakta olan programda ikinci sınıfta branşlaşan öğrenci ikinci ve üçüncü sınıfta zorunlu seçmeli resim dersini, dördüncü sınıfta ise farklı bir zorunlu seçmeli dersi almaktadır.

Program değerlendirme açısından ilgili literatür

Programların etkililiği genel amaçları doğrultusunda uygulamadan elde edilen dönütler ışığında sürekli olarak geliştirilmesiyle sağlanabilir. Bundan dolayıdır ki program geliştirme "dinamik bir süreç" olarak nitelenmektedir. Program geliştirmenin ilk aşaması ise program değerlendirmedir (Demirel, 1997; Ertürk, 1993; Oliva, 2001; Varış, 1988). Maalesef merkezi yönetim tarafından hazırlanan eğitim fakülteleri lisans programları herhangi bir sistematik değerlendirmeye tabi tutulmadan yeterli olduğu varsayılarak yıllarca uygulanmaktadır. RiÖLP'de gerçekleşen ve yukarıda özetlenmiş olan tüm bu değişiklikler çerçevesinde gelişen tartışmalar ve öğretmen eğitiminin işlevselliğine yönelik olarak getirilen eleştirilere rağmen, (a) Türkiye'de eğitim fakülteleri programları üzerine ulusal ölçekte program değerlendirme çalışması yapılmadığı, (b) bu programları değerlendirecek akreditasyon sistemi de kurulmadığı için, bu konuda elimizde yeterli bilimsel veri bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen ve çeşitli açılardan programların değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalar büyük önem kazanmaktadır. Örneğin bu çalışmalardan birisinde Buyurgan (2007) resim iş öğretmenliği öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Kavuran (2003) ise Türkiye'deki RiÖLP'lerin uygulanmasında karşılaşılan sorunları tespit etmiştir. Bu iki araştırmacının sonuçları ders saatlerinin arttırılması, öğretim elemanlarının kendilerini yenilemeleri, teknolojinin kullanımının geliştirilmesi gerekliliklerine işaret etmektedir. Ayaydın (2011) ise RiÖLP'lerin ilköğretimdeki Görsel Sanatlar dersi

öğretim programları ile bazı yönlerden uyum içinde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak RİÖLP'lerin değerlendirilmesini amaçlayan ve yukarıda sonuçlarına değinilen çalışmaların dışında gerçekleştirilen diğer bazı araştırmaların ise (Eldemir, 2011; Gökay-Yılmaz, 2009; Kiprik ve Şirin, 2012; Polat, 2013; Sarı, 2000) daha çok eğitim ve öğretim uygulamalarının bir boyutu, öğrenci seçme süreci, öğrenci tutumları, öğrenci başarısının yordayıcıları gibi spesifik konularla ya da bu alandaki araştırmaların meta analizi ile sınırlı olduğu görülmüştür. İlgili literatürde incelenen araştırmaların konularından da anlaşılacağı gibi bu araştırmalarda doğrudan ETE üzerine odaklanılmamış, Resim-iş öğretmenliği programlarının öğretmen adaylarına ETE yeterliliği kazandırma işlevlerinin ne kadar gerçekleştirildiği ve bu süreçte endüstriyel tasarım anasanat atölyesinin rolünün ne olduğu sorusu yeterince araştırılmamıştır. Endüstriyel Tasarım ders içeriği son derece verimlidir. Değişen programların olumlu katkılarının yanında eksik yönlerinin uygulamaya nasıl yansıtıldığının araştırılması, program değerlendirme çalışmaları, bundan sonraki program geliştirme, ders kitabı hazırlama ve öğretmen eğitimi uygulamaları bakımından önemlidir. Gelecekte daha etkin bir sanat/resim-iş eğitimi için bu tür çalışmalara dayalı zengin bir alan yazına ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, RİÖLP'lerin öğretmen adaylarına Görsel Sanatlar/Resim-İş dersi kapsamında sürdürülen ETE için gerekli yeterlikleri kazandırma işlevlerini ne kadar ve ne şekilde gerçekleştirdiklerinin öğretmen görüşlerine göre saptanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Resim-iş öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenlerin,

1. RİÖLP'nin öğretmen adaylarına ETE için gerekli yeterlikleri kazandırmadaki rolü konusundaki görüşleri nedir?
2. RİÖLP'de yapılan düzenlemeler ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. RİÖLP'ye ilişkin önerileri nelerdir?

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu araştırmanın bulguları, katılımcıları oluşturan Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Programı'ndan farklı yıllarda mezun olmuş 43 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, anket ve doküman analizi teknikleri ile toplanan verilerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Bu çalışmada öğretmenlerin, mezun oldukları lisans programlarının endüstriyel tasarım eğitimi konusundaki yeterliklerinin gelişmesi üzerindeki rolünü kendi algıları, ifadeleri ve yorumları çerçevesinde incelemek amaçlandığından nitel yaklaşım tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim dallarında toplam dokuz ana sanat dalı mevcuttur. Mekan, öğretim elemanı gibi sınırlılıklar nedeniyle her fakülte bu dokuz ana sanat dalını açamamakta, sınırlı sayıda anasanat dalında eğitim vermektedir. Türkiye'deki üniversitelerin web sayfalarında yapılan genel bir inceleme, ana sanat dallarının hepsinin ya da çoğunun sadece birkaç üniversitede açık olduğunu göstermiştir. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı da yeterli öğretim elemanı bulunmamasından dolayı açılmayan Geleneksel El Sanatları haricindeki diğer dalların (sekiz anasanaat dalının) faal olduğu sınırlı sayıda kurumlardan birisi olduğu için bu araştırmanın katılımcıları olarak seçilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın katılımcılarını Bayburt, Adana, Gebze ve İstanbul’da çeşitli ilçelerdeki devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliğinin farklı anasanaat dalları veya atölyelerinden mezun 43 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre ve kolay erişilebilirlik durum örneklemesine göre seçilmişlerdir. Seçilme ölçütü Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Resim-İş öğretmenliği programından mezun ve ilkokul, ortaokul veya lisede Görsel Sanatlar ve/veya sanatla ilgili ders vermiş olmaktır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.

Cinsiyet	N	%
Kadın	38	92
Erkek	5	8
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	21	49
6-10 yıl	9	21
11-15 yıl	2	5
16-20 yıl	5	11
21 yıl ve üstü	6	14
Mezun olunan program dönemi		
1998 öncesi	15	35
1998 sonrası	28	65
Mezun olunan ana sanat dalı ya da atölye		
Endüstriyel Tasarım	10	23
Resim	10	23
Tekstil	10	23
Grafik	7	16
Fotoğraf	3	7
Seramik	1	3
Heykel	1	3
Özgün Baskı	1	3
En son görev yapılan eğitim kademesi		
İlkokul	16	37
Ortaokul	19	44
Lise	8	19
Görev yapılan okulun statüsü		
Devlet okulu	17	40
Özel okul	26	60
Toplam	43	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 92’si kadın, % 8’i ise erkektir. Öğretmenlerin neredeyse yarısının (% 49) 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğunu, yani katılımcıların önemli bir bölümünün mesleğinde yeni sayılabilecek öğretmenlerden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin % 65’i 1998 sonrası programdan mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en

yüksek ve birbirine eşit oranda (% 23) endüstriyel tasarım, resim ve tekstil anasaat dallarından mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek miktarının ortaokullarda (% 44) görev ve özel okullarda (% 60) görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler anket ve doküman analizi teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin RİÖLP'lerin öğretmen adaylarına ETE yeterliliği kazandırma işlevlerini nasıl ve ne kadar gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla anket formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, açık ve kapalı uçlu 5 demografik bilgi sorusu ile araştırma problemine ilişkin 14 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketin geliştirilmesi sırasında uzmanların görüşü alınmış, ankete son şekli bu değerlendirmeler ışığında verilmiştir. Doküman analizi ise aynı fakültenin resim iş öğretmenliği lisans programından çeşitli dönemlerde (....-1985, 1984-1988, 1985-1989, 1986-1990, 1988-1992, 1987-1994, 1997-2001, 2001-2005, 2007-2012) mezun olmuş 9 öğrencinin transkriptleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 1985 ile 2012 yılları arasında belirli aralıklarla seçilmeye çalışılan bu transkriptlerin analizinde ilgili dönemde programda yer alan dersler, ders süreleri, alınan atölye çeşitliliği konularında incelemeler yapılarak dönemler arasındaki farklılaşmalar incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Anketler öğretmenlere İnternet aracılığı ile ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler nitel içerik analizine uygun olarak tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu süreç "kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma"yı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). Bu çalışmada RİÖLP'lerin öğretmen adaylarına ETE yeterliklerini kazandırma konusundaki görüşlerinin nasıl bir örüntü oluşturduğu irdelendiğinden bu yaklaşım tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sürecinde öncelikle öğretmenlerden alınan yanıtlar analiz için düzenlenmiş ve analize uygun hale getirilmiştir. Daha sonra tüm veri setinden açık kodlama işlemi yapılmıştır. Verilerden yola çıkarılan kavramlara göre kodlama (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 232) ya da açık kodlama olarak adlandırılan bu kodlama şeklinde yapılan analizin devamında ulaşılan kodlar arasında çeşitli bağlantılar kurularak kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Sonrasında veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş, ilgili bölümlerde kullanılan alıntılar seçilmiş ve bulgular yazılmıştır.

Araştırmada ulaşılan verilerin güvenilebilirliğini sağlamanın yollarından birisi farklı veri toplama teknikleri kullanmaktır. Bu çalışmada dönemler arasında karşılaştırma yapılabilmesi için ayrıca doküman analizi tekniği işe koşulmuştur. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar arasındaki uygunluğun belirlenmesi için Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. Bu süreçte iki araştırmacının yaptığı kodlamalarda görüş birliği sağlanan ve görüş ayrılığı oluşan kodlar belirlenmiş, formül yardımıyla güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Yapılan hesaplama sonunda % 86 oranında uygunluk tespit edilmiştir. Bu oranın % 70'in üzerinde çıkması analizin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya İnternet yoluyla katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların netliği konusunda tereddüt yaşandığında ifadelerinin anlamı ve netleştirilmesi konusunda zaman zaman teyitler alınmıştır. Ayrıca araştırmanın inandırıcılığı ve güvenilirliği için araştırmada ulaşılan bulgular katılımcıların kendi ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulgular sunulurken katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarda erkek katılımcılar için EÖ (Erkek Öğretmen), kadın katılımcılar için ise KÖ (Kadın Öğretmen) kodlamaları kullanılmış ve katılımcı numaraları parantez içerisinde belirtilmiştir. Transkriptlere atıf yapılırken her bir transkripte bir kod verilmiş, devamında öğrencinin mezuniyet yılı belirtilmiştir.

Bulgular

RİÖLP'nin öğretmen adaylarına “endüstriyel tasarım eğitimi” yeterliği kazandırma işlevlerini ne kadar ve ne şekilde gerçekleştirdiğinin araştırıldığı bu çalışmada üç temaya ulaşılmış, bulgular bu temalar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde sunulmuştur.

RİÖLP'nin ETE Yeterliklerini Kazandırmadaki Rolü

Öğretmenlerin, RİÖLP'nin öğretmen adaylarına ETE için gerekli yeterlikleri kazandırmadaki rolü konusundaki görüşlerine ait atölye çeşitliliği, atölye ders saatleri ve programın içeriği kategorilerine ulaşılmış, bulgular bu çerçevede sunulmuştur.

Atölye çeşitliliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 41'i, RİÖLP sırasında farklı sanat dalları/atölyeden ders almanın sanat eğitimcisi olarak öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu katkısı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Belirtilen bu olumlu görüşlerin nedenlerine ilişkin yapılan atıflardan elde edilen kodlar Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2.
Atölye Çeşitliliği Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Mesleki donanım sağlaması	24
Yetkinleşme sağlaması	4
Öğretmenlik mesleği için temel oluşturması	9
Nitelikli öğretmen yetiştirilmesini sağlaması	16
Yıllık planlardaki konuların zenginleştirilmesi	19
Öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfetmesine imkan sağlaması	3
Her alan/branşta/ASA da bilgi sahibi olmayı sağlaması	33
Doğru/uygun alanı seçme/keşfetme imkanı bulması	5
Yaratıcılığı desteklemesi	4
Sanat eğitimine zenginlik katması	3
Malzeme bilgisi sağlaması	14

Atölye çeşitliliği konusundaki kodlar incelendiğinde öğretmenlerin, farklı atölyelerden ders alınmasının mesleki donanımı sağladığı, öğretmenlik mesleği için temel oluşturduğu, yetkinleşmeyi sağladığı ve dolayısıyla da nitelikli öğretmen eğitimine katkıda bulunduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Örneğin EÖ(15) bu konudaki düşüncelerini “Bizler her dalı bir dönem görerek tam bir öğretmen olma donanımı ile yetiştirildik. ...Her dersin çok faydasını görmekteyim. Bir sanat öğretmenin de her alanda fikir sahibi olması önce kendisi için, sonra sanatı sevdirmeye çalıştığı öğrencileri için mutlak gerekliliğine inanıyorum.” sözleriyle dile getirirken KÖ(32) ise “Üniversiteden mezun bir resim öğretmeni mesleğinin her branşında donanımlı, yeterli bir şekilde mezun olmalıdır ki gelecek nesillere de faydalı olabilsin” şeklinde ifade etmiştir. KÖ(9) ise bu yöndeki eğitimin mesleki yeterliğine katkısını “Mesleki açıdan diğer dalları da gördüğüm için, birey olarak kendimi daha yeterli hissetmeme yardımcı oldu.” ifadeleriyle ortaya koymuştur. KÖ(20) ise bu konudaki arzusunu şöyle dile getirmiştir:

“Farklı sanat dallarından eğitim almamız tabii ki mesleki gelişimimize çok büyük katkıda bulunmaktadır. Çok farklı dersler ve içerikleri her sanat dalı hakkında en azından birkaç bilgiye sahip olmamız konusunda oldukça faydalıdır. Eğitim verdiğimiz kurumlarda ise her ders içeriği hakkında bilgilere sahip olmamızı sağlamıştır. Olumlu yanları gerçekten fazla, keşke daha çok sanat dalını ders olarak görebilsen bu şekilde daha kesin bilgilere ulaşsın.”

Öğretmenlerin atölye çeşitliliği konusunda vurguladıkları temel katkılardan birisi de bu şekilde çok yönlü olarak gerçekleşen eğitimin yıllık planlarındaki etkinliklerini zenginleştirmelerine ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfetmelerine imkan tanıdığı ve bu nedenle sanat eğitimine zenginlik kattığı yönündedir. Örneğin KÖ(39) farklı atölyelerden ders almanın bir öğretmen olarak kendisine sağladığı yararları şöyle sırlamıştır: *“Görsel Sanatlar öğretmeni olarak güzel sanatların her alanında bilgi sahibi olmak, yetkin olmak istediğin alanı daha iyi seçme imkânı bulmak, farklı branşlardaki öğrenme ve öğretme teknikleri ile yaratıcı çalışmalar-planlar hazırlamak, disiplinler arası çalışmalar ile projeler hazırlamak, müfredatta işlediğim yatay ve dikey ders planlarına entegre olmak.”* Bu şekilde düşünen öğretmenler genellikle bu yöndeki eğitimin kendi öğrencilerine katkısını vurgulamışlardır. Örneğin KÖ(21) *“Kesinlikle farklı atölyelerde çalışmak çok şeyler katmaktadır. Görsel Sanatlar kapsamı geniş olduğundan öğretmenin donanımı açısından ne kadar farklı atölyelerde çalışırsa o kadar dersi zevkli hale getirir... ve çalışma yelpazesi genişler... Öğrencilerine de çok şeyler katar.”* şeklindeki sözleriyle bu zenginliğin öğrenciye yansımaları üzerine düşünce belirtmektedir. Benzer yönde görüşlere sahip bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

KÖ(19): *“... Vizyonum artmıştır, sanatın her daldan faydalanarak öğrencilerimin hayal gücünü genişletmeye faydası olmuştur.”*

EÖ(37): *“Bu alan eğitimlerini alan öğretmenler çok daha meraklı olur, inceler, gözler, yeni ve gelişen değişken malzemeleri takip eder, araştırır- uygular. Bu da yeniliği, farklılığı, üslubu geliştirir. Farklı sanat disiplinleri ortaya çıkarır ve öğrencilerini yönlendirir. Yaşadığı sosyal ekonomik çevrenin verdiği imkanlar içerisinde yaşayabilecek problemlerle alternatif çözümler üretebilme yetileri gelişir. Bu almış olduğu sanat eğitimi alanlarının vermiş olduğu bir cesarettir.”*

Öğretmenlerin atölye çeşitliliği konusunda olumlu olarak değerlendirdikleri bir başka konu ise farklı atölyelerde eğitim almanın yaratıcılık üzerinde önemli etkiye sahip olduğu şeklindedir. Örneğin KÖ(10) farklı atölyelerden ders alarak öğrenilen tekniklerin hem öğretmen adayının yaratıcılığı hem de öğretmenlik mesleği üzerindeki olumu etkisini *“Olumlu yönü açısından bakacak olursak farklı tekniklerin öğrenilmesi aday öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlayacağı gibi öğrencilere sunulan verimi de arttıracak ve aday öğretmenlerin farklı teknikleri öğrencilerle paylaşmaları ve uygulamaları ile öğrencilerin sanata karşı ilgileri artacaktır.”* sözleriyle dile getirmiştir. Aynı yöndeki katkıya EÖ(7) *“Bilgime bilgi kattı, uygulama alanımda ise sürekli yaratıcı ruhumu ayakta tuttu.”* sözleriyle dikkat çekmektedir. EÖ(15) ise bu şekilde aldığı eğitimin kendi öğrencileri üzerindeki etkisine şöyle değinmiştir: *“Zaten sanat eğitimi salt boya-kâğıt ve kalemle ibaret değildir. Öğrenci farklı malzemelerle duygularını dışa nasıl vuruyor? yaratıcılığını nasıl değerlendiriyor ve elbette ki en önemlisi bundan nasıl keyif alıyor? bunlar çok önemli, bir resim yapmakla beraber farklı materyallerden yararlanıyor olmak kuşkusuz ki, çocuğun iç dünyasında yeni kapılar açıyordur, artık günümüz çağdaş sanatında resim sadece boya ve tuvalden ibaret değildir.”* Atölye çeşitliliği konusunda dile getirilen bir başka husus öğretmenlerin malzeme bilgisi açısından sağladıkları kazanımdır.

KÖ(3): *“Diğer dallarda farklı malzeme bilgisi veriliyor ve edinilen her bilgi aslında bir değer katıyor kişilere.”*

KÖ(13): *“Bir defa malzemeyle sürekli içli dışısız malzemeyi iyi tanıyorsunuz ne yapacağınız ve neyi hangi yöntemle yapacağınız konusunda bilginiz var. Çok yönlü olmak her zaman mesleğimizde varolmuştur. Resim iş öğretmeni sadece resim tekniğini vermiyor öğrenciye iş yeteneğini de sunuyor. Unutmayın ki bütün sanat dalları birbirleriyle ilintilidir ve tamamlayıcıdır.”*

Transkript incelemelerinden elde edilen bulgular, RİÖLP’de yer alabilen dalların büyük bir çoğunluğunun 1998 öncesi dönemde 2. sınıfta alınıp 3. sınıfta dallara ayrılmaları ve daha önceki dönemlerdeki programlarda ise farklılıkların olduğunu göstermektedir. Transkriptlere göre 1985 döneminde (M.Y. 1985) az da olsa farklı dalların eğitimi mevcutken (M.G. 1989; A.D. 1988) 1988, 1989 mezunlarında günümüzdeki gibi tek dal ve yan sınırlı dal sayıları dikkat çekicidir. Bu durum, yan dalıyla birlikte tek dal seçmeli uygulamasının daha önceden de (belki de imkansızlıklar dahilinde) denenmiş olduğunu ve sonrasında dallarda/atölyelerde çoğaltılmaya/zenginleştirmeye/donanıma gidildiğini

göstermektedir. 1998 sonrasında ise atölye derslerinin tümünü göremeyen öğretmenler yetişmeye başlamıştır.

Atölye ders saatleri

Ankette öğretmenlerden ETE yeterliklerini kazandırması açısından RiÖLP'yi ders saatleri konusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki düşünceleri atölye sürelerinin yeterli olup olmamasına göre iki kategoride değerlendirilmiştir. Bu konuda ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Atölye Ders Saatlerine İlişkin Genel Görüşleri.

Görüşler	f	%
Yeterli	12	28
Yeterli değil	31	72

Tablo 3'ten öğretmenlerin 31'inin (%72) atölye ders saatlerini yetersiz olarak değerlendirdikleri, 12'sinin (%28) ise yeterli olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ders ve atölye saatlerinin yetersizliği konusunda görüş bildiren öğretmenlerin, yaşanan bu süre yetersizliklerinden kaynaklanan bazı sorunlara değindikleri görülmüştür. Ders sürelerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin bu konudaki yargılarını temellendirirken dile getirdikleri ifadelerin analizi sonucunda ulaşılan kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Atölye Ders Saatleri Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Eğitimin sıkıştırılması	4
Pratik yapma imkanının olmaması	3
Ürün oluşturmaya/uygulamaya süre yetmemesi	8
Verimin düşmesi	3
Sanat eğitiminin sınırlı kalması	5

Atölye ders sürelerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirten öğretmenler, ders sürelerinin yetersizliğinin genel olarak eğitimin kalitesinin düşmesi ve beklenen verimin gerçekleşmemesi sonucunu doğurduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin KÖ (13) "*Haftada altı saat aldığımız atölye eğitimini sıkıştırılmış ve yetersiz buluyorum. Kaldı ki bunu teknik bilginiz, pratiğiniz, yoksa bilgi anlatımı konusunda eksik kalabiliyorsunuz. Teknik bilgiyi kısa süreye sıkıştırılmış programlarla değil, dört yıl içerisinde farklı atölyelerden ders vererek daha verimli olunabilir.*" şeklindeki sözleriyle eğitimin sıkıştırılması, pratik yapmaya imkan kalmaması, sanat eğitiminin sınırlı kalması, ürün oluşturmaya sürenin yetmemesi, verimin düşmesi gibi sorunlara değinmiştir. KÖ(38), süre yetersizliği ve kapsamlı tasarım eğitiminin yetersizliğine "*Bence alanı ne olursa olsun "tasarım" geniş kapsamlı incelenmesi gereken bir konudur. Bu konuda toplumu etkileyebilecek bir yetkinlik kazanabilmek için yeterli bir tasarım eğitimi aldığımızı düşünüyorum. Ders saatleri mutlaka yeterli seviyeye getirilmelidir.*" şeklindeki sözleriyle birlikte değinirken KÖ(21) de süre yetersizliğinden verimin düşmesi ve ürün oluşturmaya süre yetmemesi açılarından yakınmaktadır:

KÖ(21): "Derse ayrılan süreyi yeterli bulmuyorum; uygulama dersleri açısından öğrencilere konuyu öğretirken derse ayrılan belli bir süreden sonra, uygulama aşamasında öğrenciye kalan süre öğrencinin kendini ve tasarlamak istediği ürüne yeterli süre kalmadığından ürünü oluşturmada süre yetmemektir... bu da öğrencinin ister istemez verimini düşürecektir."

Transkriptlerin analizi sonucunda da atölye süreleri ile ilgili bazı bulgulara ulaşılmıştır. YÖK tarafından uygulamaya konulan 1998 RiÖLP incelendiğinde endüstriyel tasarım atölyesinde 1-6 olmak üzere toplam

6 dersin yürütüldüğü görülmektedir (YÖK, 1998; E.C., 2005; Ç.Ş., 2012). Öğrenci transkriptlerinden 1998'den önceki yıllarda İş ve Tasarım adıyla aynı sayıda dersin yürütüldüğü bulgulanmaktadır (S.T., 1992; T.K., 1990; Y.G. 1994). Görüldüğü ders sayısı bakımından iki dönem arasında bir fark bulunmamaktadır. Fakat 1998 öncesi dönemlerde anasanat dalı haricinde branşı ile ilgili dalına bağlı ek dersler bulunmakta idi. Böylece anadalında öğrenci daha fazla ders görebilmekteydi (A.A. 2001). Yani anasanat dalını destekleyen derslerde mesela bir tekstil tasarım öğrencisi dalıyla ilgili tekstil konstrüksiyon, tekstil teknolojisi, tekstil halk sanatları da almaktaydı veya bir iş ve tasarım öğrencisi anadaliyla ilgili form-inşa dersi görebilmekteydi. Sonuçta, 1998 öncesi ve sonrasında anadallar/atölyelerin ders sayısı eşit gibi görünse de dal/atölye kapsamı dahilindeki derslerle ders sayıları dönemlerde 1998'in hemen öncesinde daha fazlaydı.

1998 öncesi anasanat dalı, sonrasında ise anasanat atölyesi olan dersler ders saatleri açısından önemli bir fark içermektedir. 1998 öncesi programda değişik dönemler içerse de anasanat dalında 12 saatlik ders süreleri (A.A. 2001) dikkat çekerken 1998 sonrasında ders süresi 6 saate düşmektedir (E.C. 2005; Ç.Ş. 2012). 1998 öncesi örneğin 1997 girişli bir tekstil anasanat dalı öğrencisi 2. sınıfta 3 saat, 3 ve 4. sınıf anasanat dalı olan tekstil tasarım 12 saat, dalıyla ilgili tekstil konstrüksiyon, tekstil teknolojisi, tekstil halk sanatları 8 saat yani yan dersleriyle toplamda 3 ve 4. sınıflarda 20 saati bulan dal şimdiki adıyla anasanat atölye ders süreleri bulunmaktaydı (A.A. 2001). Günümüzde ise en son düzenlemelerde anasanat atölyeleri 2 ve 3. sınıfta 6 saatken 4. sınıfta 8 saatlik ders süresine çekilmiştir.

RIÖLP içeriği

Öğretmenlerin RIÖLP içeriğinin, ETE için gerekli yeterlikleri kazandırma konusundaki rolüne ilişkin görüşleri üç alt kategori altında incelenmiştir.

RIÖLP atölyelerinin işlevselliği

Ankette, öğretmenlerden resim iş öğretmeniği lisans programında yer alan atölyeleri Görsel Sanatlar dersine katkısı açısından önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin en önemliden önemsizine doğru yaptıkları sıralamada ilk üç sırada verdikleri yanıtlar incelenmiş, sıralamaya ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmenlerin RIÖLP Atölyelerine İlişkin İşlevsellik Sıralamaları.

Anasanat dalları	1. sıra	2. sıra	3. sıra	Toplam
	f	f	f	
Endüstriyel Tasarım	23	11	1	35
Resim	13	7	3	23
Tekstil	-	5	9	14
Heykel	-	7	7	14
Seramik	2	3	6	11
Grafik	1	3	3	7
Özgün Baskı	-	-	4	4
Fotoğraf	-	2	1	3
Geleneksel Türk sanatı	-	-	1	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersine katkısı açısından endüstriyel tasarım atölyesini diğer atölyelere göre daha işlevsel buldukları anlaşılmaktadır. 23 öğretmen, endüstriyel tasarım atölyesini, işlevsellik açısından ilk sırada göstermişken, 11 öğretmen ikinci sırada göstermiştir. Bu iki frekans da kendi sıralamasında en yüksek değere sahip frekanslardır. Endüstriyel tasarım atölyesini izleyen ikinci sıradaki atölyenin ise ilk üç sırada toplam 23 kez belirtilen Resim atölyesi olduğu

görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin gerekli yeterliklerin kazandırılması konusunda endüstriyel tasarım atölyesine büyük bir önem atfettiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Endüstriyel tasarım anasanaat atölyesinin katkıları

Öğretmenler, bir önceki kategoride ulaşılan bulgularla tutarlı olarak endüstriyel tasarım atölyesinin çeşitli katkılarını dile getirmişlerdir. Bu atölyenin katkıları konusunda ulaşılan kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Öğretmenlerin genel olarak endüstriyel tasarım atölyesini işlevsel ve yararlı olarak değerlendirdikleri bir önceki kategoriye ait bulgulardan ve Tablo 6'daki kodlardan anlaşılmaktadır. Örneğin KÖ(9) "konuların öğretimi ve dersin işleyişi bakımından Endüstriyel Tasarım dersi tartışılmayacak kadar önemlidir" şeklindeki sözleriyle atölyenin önemine çarpıcı bir şekilde vurgu yapmıştır. KÖ(22) de bu atölyenin meslek yaşamındaki önemine "Tekstil Tasarım anasanaat dalından mezun olmama karşın çoğunlukla Endüstriyel Tasarım Dersi'nin malzeme bilgisinden faydalandığımı söyleyebilirim." sözleriyle dikkat çekmektedir.

Tablo 6.

Endüstriyel Tasarım Anasanaat Atölyesinin Katkıları Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Malzeme bilgi ve farkındalığının artması	33
İlgi ve isteğin artması	15
Yaratıcılığın gelişmesi	10
Farklı çalışmalara imkan vermesi	9
Motor/el becerilerinin gelişmesi	11
Üç boyutlu düşünme ve üretme imkanı vermesi	11
Farklı bakış açısı gelişmesi	6
Zekanın gelişmesi	2
Verimliliğin artması	6
Öğrencinin kendisini tanımasına imkan vermesi	2
Grup çalışmalarına imkan vermesi	2
Araştırıp öğrenmeye teşvik etmesi	7
Çok yönlü olmayı sağlaması	3
Psikolojik gelişime destek vermesi	1
Sahne dekoru hazırlamada destek olması	2
Özgüveni geliştirmesi	2

Tablo 6'daki kodlar incelendiğinde, öğretmenlerin, malzeme bilgisinin ve kullanımının gelişmesini endüstriyel tasarım atölyesinin yararları konusunda ilk sırada gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler bu alandaki eğitimin kendi bilgilerine katkısını dile getirirken bazı öğretmenler ise öğrencilerinin gelişimine katkıları açısından değerlendirme yapmışlardır. Örneğin KÖ(9), "Endüstriyel tasarım sayesinde resim dersi çocuklar için artık sadece resim defterinden ibaret değil. Malzemelerin sonsuz ve hepsinin amacına uygun ve amacı dışında kullanılabilirlik taşıdığını öğreniyorlar." sözleriyle öğrencilerinin kazanımına dikkat çekerken KÖ(22) bu atölyenin öğretmen adayına katkısını "Endüstriyel Tasarım anasanaat dalı diğer anasanaat dallarına göre daha fazla malzeme bilgisini içerisinde barındırmaktadır. Bu durumda bir öğretmen adayı en çok malzeme bilgisini buradan almaktadır." sözleriyle ifade etmiştir. Malzeme bilgisinin gelişmesi konusuna değinen bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

KÖ(30): "Faydası çok büyük. Materyalleri kullanmayı ve farklı şekillerde değerlendirmeyi sağlıyor."

KÖ(34): "Endüstriyel Tasarım Derslerine girmememe rağmen ders aralarında göz gezdirdiğimiz bir atölyeydi entas atölyesi. Bence malzeme bilgisi olarak çok faydalı bir bölüm. Bir öğretmenin malzeme

bilmesi çok önemli bence çünkü farklılığı kullandığı malzemelerde daha etkili gösterebilir öğrencilerine.”

Öğretmenlerin bu atölyenin katkıları konusunda dile getirdikleri bir diğer nokta bu tür çalışmaların öğrencilerde daha çok öğrenme isteği ve ilgisi uyandırdığı ve keyifli bir ortam sağladığı, sonuç olarak daha verimli bir öğrenme gerçekleştiği yönündedir. Bu konuya dikkat çeken öğretmenlerin birisi olan KÖ(29), *“Öğretmenlerin değişik materyalleri derslerinde kullanmaları öğrencilerde de ilgi ve istek uyandırıyor. Bu da dersin daha verimli geçmesini sağlıyor.”* sözleriyle bu durumu doğrudan dile getirmiştir. KÖ(17) de bu konuda benzer düşünceyi *“İlköğretimde daha basite indirgenerek işlendiğinde.1. ve 2.kademede en önemli atölyenin yeni adı End. Tas. atölyesi olduğunu düşünüyorum. Öğrenci sıkılmıyor ve ayrıca grup çalışmalarına uygun ve heyecan verici oluyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenler yaratıcılığın ve zekanın gelişmesini, bu atölyenin diğer önemli katkılarından ikisi olarak dile getirmişlerdir. Bu iki katkının örneğin KÖ(2)'nin *“Çocukların yaratıcı zekalarını geliştirdiği için son derece yararlı olduğunu düşünüyorum. Görsel-uzamsal anlamda gerek ilkokul gerekse ortaokul çağındaki bireylerin zekalarını ve yaratıcılıklarını geliştiren bir ders olduğundan faydalıdır.”* sözlerinden ve KÖ(27)'nin *“Çok faydalı, ... Endüstriyel tasarım beyin gelişimi ve yaratıcılık aynı zamanda öze dönmek için çok önemlidir.”* şeklindeki sözlerinden genellikle birlikte düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin endüstriyel tasarım atölyesinin katkıları konusunda dile getirdikleri bir başka yararlı yön, bu eğitimin öğrencilerin motor becerilerine, özellikle de el becerilerinin gelişimine sağladığı katkıdır. KÖ(8) bu gelişimi *“... bizi derste aktif bir hale getirdiğini düşünüyorum. Tekdüze bir öğretmen olmadığımızı çocuklara atık malzemelerle ya da kolayca bulunabilecek tüm malzemelerle üç boyutlu, iki boyutlu, işlevsel işleri çok basit bir şekilde hayata geçiriyoruz. Öğrencilerin el becerileri malzeme bilgisi ile çok daha fazla artıyor.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Atölyenin katkıları konusunda değinilmesi gereken diğer bir nokta çalışmaların öğrencilere farklı bakış açılarıyla düşünme ve çalışmalar üretebilme becerisi kazandırdığı yönündeki görüşlerdir. KÖ(23) bu yöndeki düşüncesini *“Ben endüstriyel tasarım dersinin öğrencileri tek tip olmak zorunda kalmaktan kurtardığını düşünüyorum. Öğrencilerin vitray, mozaik, üç boyutlu tasarım gibi birçok algısına hizmet eden farklı bir bakış açısını getirdiğini düşünüyorum.”* sözleriyle ortaya koyarken KÖ(4) ise *“Çok faydalı çocuklar her zaman değişik çalışmalar yapmaktan hoşlanır ve endüstriyel tasarım bu anlamda çok önemli ve çocukların sevebileceği bir sanat dalı.”* şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir.

Yukarıda betimlenen katkıların dışında öğretmenler, endüstriyel sanat atölyesinin üç boyutlu çalışmalara imkan tanınması, öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olması, grup çalışmalarına imkan vermesi, öğrencileri araştırıp öğrenmeye teşvik etmesi, çok yönlü olmayı sağlaması, psikolojik gelişime destek vermesi, sahne dekoru hazırlama gibi farklı etkinliklerde yardımcı olması ve özgüven sağlaması gibi katkılarından söz etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konulardaki ifadelerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

KÖ(10): “özellikle ilk-orta öğretimde öğrencilere yaptırılan 3 boyutlu çalışmalarda endüstriyel tasarım oldukça yararlı bir ortam sunuyor.”

KÖ(18): “Ders dışında psikolojik olarak da öğrenciye nasıl yaklaşılması gerektiğini yumuşak ve sert malzemelerle öğrencinin dokunarak hissederek yaşayarak kendini anlatmasını ifade etmesini öncelikle severek yaklaşmasını sağladığını düşünüyorum.”

KÖ(42): “Tabii ki, hem de çok önemli, el becerisi, malzemeyi tanıma, proje tasarımları derken öğrencinin bakış açısı gelişiyor, kendini tanıyor, başarı ve yaratıcılık duygusuyla birlikte özgüveni yükseliyor.”

RİÖLP içeriğinin ilk ve ortaöğretim kademelerine uygunluğu

RİÖLP içeriği konusunda ortaya çıkan bir başka kategori RİÖLP içeriğinin ilk ve ortaöğretim programlarına uygunluğu konusundadır. Öğretmenlerin lisans programlarının ilk ve ortaöğretim programları ile paralellik göstermesine ilişkin görüşleri Tablo 7’te sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin RİÖLP içeriğinin İlk ve Ortaöğretim Kademeleri Programıyla Paralellik Gösterme Durumuna İlişkin Görüşleri.

	Mezun Olunan Anasanat Dalı								
	Endüstriyel Tasarım	Resim	Grafik	Tekstil	Fotoğraf	Heykel	Seramik	Özgün baskı	Toplam
Paralel	6	1	3	5	-	-	-	-	15
Kısmen paralel	3	4	1	1	-	-	-	-	9
Paralel değil	-	3	3	4	3	1	1	-	15
Toplam	9	8	7	10	3	1	1	-	39

Tablo 7, öğretmenlerin mezun oldukları anasanat dalına göre ilk ve ortaöğretim programları ile RİÖLP arasındaki paralellige ilişkin düşüncelerini göstermektedir. Buna göre bu kademelerdeki programların birbirleriyle paralel olduğuna ve olmadığına ilişkin toplam görüşler benzer bir oranda olsa da endüstriyel tasarım atölyesi mezunlarının, RİÖLP içeriği ile öğretim yaptıkları kademelerin programlarının içeriğinin birbirine paralel olduğu yönünde daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Nitekim hiçbir endüstriyel tasarım anasanat dalı mezunu öğretmen bu kademelerdeki programlar arasında paralellik olmadığı yönünde görüş belirtmemiş, 3 tanesi kısmen paralel olmadığını belirtmiştir.

RİÖLP’de Gerçekleştirilen Değişiklikler

Öğretmenler, ankete verdikleri yanıtlarda zaman zaman RİÖLP’nin yapısında gerçekleşen değişikliklere atıfta bulunmuşlardır. Bu konudaki görüşlerin analizinden branşlaşmanın olumsuz etkisi ve iş-tasarım atölyesinin endüstriyel tasarım atölyesi olarak düzenlenmesinin olumlu katkısı şeklinde iki kategoriye ulaşılmıştır.

Branşlaşmanın olumsuz etkisi

Öğretmenler, RİÖLP’de gerçekleşen temel değişikliklerden birisi olarak ikinci sınıfta branşlaşmanın getirdiği olumsuz sonuçlara değinmişlerdir. Bu konuda ulaşılan kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Branşlaşmanın Olumsuz Etkisi Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Tek alanda uzmanlaşma sağlaması	7
Öğretmenlikten uzaklaşmaya yol açması	13

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenler, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında atölye çeşitliliğini alamıyor olmaları ve ikinci sınıfta branşlaşmalarının olumsuz sonuçlara yol açtığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, RİÖLP’nin yeniden yapılandırılmasının tek alanda uzmanlaşma sağladığını düşünmektedirler. Bu düşünceyi dile getiren bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki alıntılardan izlenebilir:

EÖ(37): “Tek Alanlı eğitim programını yeterli bulmuyorum. Eğitimcinin kapasitesini kısıtlamakta ve yönlendirdiği, eğittiği öğrencileri de kısıtlamaktadır. ... Tek alan sanat dalı mezunu öğretmen adaylarının bazı temel bilgi ve becerilerden yoksun olduğu kesindir. Bunu yaşanılmış örneklerden

biriyle izah etmek isterim. ... Türkiye'deki bütün güzel sanatlar liseleri öğretmenlerinin katıldığı bir toplantıda X Güzel Sanatlar Lisesinden bir eğitimci arkadaşın Bakanlık görevlilerine haklı seslenişine ortak oldum. Konu, modelaj dersi. Öğretmenimiz 'nasıl uygulayacağımı bilmiyorum' diyor. O kadar çaresiz ki ve gözlerinden okunuyor bırakın uygulamayı temel bilgisi bile yok. Tartışma yarım saat sürdü ve inan kendi adıma sıkıldım ve tartışmaya dahil oldum. 'Özür dilerim hocam siz ne mezunusun' diye sorduğumda olayın boyutunu anladım. Çünkü hiç heykel atölyesine girmemiş. Evet nasıl başarılı olacak bu eğitimci."

KÖ(13): "Şu anki resim –iş öğretmenliği tek branşlı eğitim üzerine temellendirilmiş olması sıkıntılı bir durumdur. Eksik eğitim söz konusudur."

Bazı öğretmenler, farklı birçok atölyeden ders alabilme imkanı varken tek alanda uzmanlaşmanın öğretmenlikten uzaklaşılmasına yol açacağını, bunun da eğitim fakültelerinin dışındaki diğer sanat eğitimi kurumlarının amacı olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin KÖ(42) "... Aksi takdirde tek bir alan seçip sanatçı olmanın yolunu açan başka üniversiteler tercih edilmelidir" şeklindeki sözleriyle, bu düşüncüyü dillendirmiştir. KÖ(16) da "biz tekstilci, grafiker vs. olarak meslek hayatımızı devam ettirmiyoruz. Biz Öğretmen olarak mezun oluyoruz. Diplomamız bu meslekte işimize yarıyor o halde neden Görsel Sanatların kapsamına giren her türlü ana sanat dalının (Seramik, heykel, baskı atölyesi, Entas vs) hakkında fikir sahibi olmuyoruz. Keşke bütün Ana sanat dalı derslerinden yararlanarak çok yönlü bilgiyle mezun olabilseydik diye düşünüyorum." şeklindeki ifadeleriyle bu duruma dikkat çekmiştir.

İş tasarım atölyesinin endüstriyel tasarım atölyesi olarak düzenlenmesinin olumlu katkısı

Öğretmenlerin RİÖLP'de gerçekleştirilen değişiklikler sürecinde iş tasarım atölyesinin endüstriyel tasarım atölyesi olarak düzenlenmesi konusunda ise olumlu düşündükleri belirlenmiştir. Bu konuda ulaşılan kodlar Tablo 9'de sunulmuştur.

Tablo 9.

İş Tasarım Atölyesinin Endüstriyel Tasarım Atölyesi Olarak Düzenlenmesinin Olumlu Katkısı Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Konu, malzeme ve tekniğin değişip zenginleşmesini sağlaması	11
Teknoloji Tasarım dersine uygunluğu	8
Okul içi faaliyetlere katkı sağlaması	2

Öğretmenler, RİÖLP'de meydana gelen önemli ve olumlu değişikliklerden birisi olarak İş ve Tasarım atölyesinin endüstriyel tasarım atölyesi olarak düzenlenmesini belirtmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğretmenlere göre İş ve Tasarım dalı endüstriyel tasarım atölyesi olarak değiştirilmesi, malzemeye bakışın değişip zenginleşmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. İş tasarımı atölyesinden ders almış olan ve sonrasında endüstriyel tasarım atölyesinin sergisinde bulunan öğretmenler bu iki ders arasındaki farklılaşmayı olumlu gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin KÖ (15) "Atölyenin o dönemde küçük ve yeterli malzeme donanımına sahip olmadığını hatırlıyorum. Gelecekte farkında olmadan işimize öğretmenliğimize faydası bu denli çok olacak bir dersi kesinlikle yeterli-gerekli buluyorum. Belki de öğretmen adaylarına bunun önemi öğrencilik dönemin de anlatılsa çok daha faydalı olur." sözleriyle, KÖ (41) ise "keşke daha çok ve farklı konular olsa idi. Bu sene gittiğimde daha farklı çalışmalar gördüm, taş veya camla, bunları ben çalışma hayatımda öğrenip kullanmıştım, okulda öğrenilerek uygulanıyor olması daha olumlu tabii." şeklindeki sözleriyle malzemeye bakış açısının değişmesi ve zenginleşmesine vurgu yapmışlardır. Aynı konuya vurgu yapan KÖ(2) ise bu konudaki düşüncelerini "Endüstriyel Tasarım atölyesini bu yıl gezdiğimde çok farklı ve güzel tekniklerin uygulandığını görmek beni heyecanlandırdı." sözleriyle ifade etmiştir. Buradan da anlaşıldığı üzere 1998 öncesi eğitimin, yani İş ve Tasarım Anasanat Dalının daha çok iş eğitimi dersine karşılık geldiğinden ve daha farklı içerikleri kapsadığından, sanat yaratıcılığından daha uzak olduğundan, oysa günümüzdeki endüstriyel tasarım atölyesinin öğretmen

adayları için daha geniş malzeme ve bakış açısı sunduğundan ve daha yaratıcı ve iyi bir eğitim aldıklarından söz edilebilir.

Bazı öğretmenler, meydana gelen değişikliğin Teknoloji Tasarım dersine olan faydalarını ve ders dışı öğretmenlik faaliyetlerine yaptığı katkıları dile getirmişlerdir. Örneğin KÖ(42) bu konudaki görüşlerini “...benim çok işime yaradı doğrusu... Özel okulda özellikle de sahne dekoru hazırlıyordum sürekli. Ya da milli bayramlarda orijinal malzemeler düşünüp, öğrencilerle birlikte uygulama yapıp sunmak çok keyif verici olmuştur. Teknoloji Tasarım derslerinde proje konularında özellikle de bu dersleri almakla işimin ne kadar kolaylaşıp keyifli hale geldiğini hep düşünmüştüm.” şeklinde dile getirmişken KÖ(09) “Endüstriyel Tasarım dersini almamış bir öğretmen, her iki sanat dersinde de yetersiz kalıyor” sözleriyle bu katkıya değinmiştir.

Öğretmenlerin RiÖLP’ye İlişkin Önerileri

Öğretmenler, ankette yer alan çeşitli sorular altında RiÖLP’ye ve ETE’nin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında daha etkili gerçekleştirilmesine ilişkin öneriler dile getirmişlerdir. Bu ifadelerin analizi sonucunda programın geliştirilmesi, akademisyenler, eğitimin amacı, eğitim yöntemi, eğitim ortamları ve kurumlar arası işbirliğine ilişkin öneriler olmak üzere altı kategoriye ulaşılmıştır.

Programın geliştirilmesi ile ilgili öneriler

Öğretmenlerin programın geliştirilmesi ile ilgili önerilerine ilişkin ulaşılan kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Programın Geliştirilmesi İle İlgili Öneriler Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Her anasanat dalıyla/atölyeyle ilgili ders alma imkanı sunulması	22
Yan sanat sınırlılığının kaldırılması	11
1998 öncesi programın model olması	6
Atölye ders saatlerinin arttırılması	12
Esnek çalışma sürelerinin olması	1
Staj süresinin uzatılması	3
Formasyon derslerinin süresinin azaltılması	2
Resim atölyesinin zorunlu ve temel atölye olması	1
Endüstriyel tasarım atölyesine daha fazla önem verilmesi	6
Endüstriyel tasarım derslerinin zorunlu olması	3
Sahne ve dekor içerikli ders eklenmesi	1
Sanat eğitiminin gerekliliği konusundaki derslerin yer alması	2
Çocuk psikolojisine ilişkin derslerin yer alması	1
İlk ve ortaokullarda yapılabilecek etkinlikleri içeren bir dersin yer alması	1
Hayal gücünü destekleyici konuların tercih edilmesi	6

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin en sık vurguladıkları öneriler programın yapısı ve içeriğinin geliştirilmesi konusundadır. Bu kapsamda en sık dile getirilen öneri ise öğretmen adaylarına her anasanat dalından ders alma imkanının sağlanması konusunda olmuştur.

Bu konuyla ilgili önerilerden bir diğeri 1998 öncesi programa dönülmesi ve yan sanat sınırlılığının kaldırılması şeklinde dile getirilmiştir. Bu konulara değinen bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki alıntılardan izlenebilir:

KÖ(4): “Anasanat dışındaki yan sanatlar eklenmeli ve sadece iki yan sanatla sınırlı kalınmaması (gerekir).”

EÖ(7): “..amaçta öğretmen yetiştirilme konusuna uygun bir hedef olduğuna göre tüm öğrenciler tüm bölümlerle ilgili dersler de almalı ki öğretmenlik amacıyla olan öğrenciler dolu dolu olan bir birikimle öğrencilerinin karşısına çıkabilsinler.”

KÖ(17): “Mezun olana kadar bütün dallar görülmeli. Birçok teknik eksik kaldı.”

KÖ(35): “Üniversitelerde mutlaka her öğrencinin her atölyeden faydalanmasını sağlayan bir program olmalı.”

KÖ(27): “98 öncesi gibi olmalıdır hatta daha da geliştirilmelidir”.

KÖ(39): “Her branştan, belirli saatlerde atölye dersleri sağlanırsa, öğretmen adayı daha yetkin-yaratıcı ve disiplinler arası eğitim aldığından öğretmen olduğunda üreteceği planlarda da daha verimli olacaktır. Ben 2006 mezunuyum, 2. sınıftan itibaren özgün baskı ve resim atölyelerine katıldım. Her dönem dönüşümlü olarak diğer branşlarda da eğitim almak isterdim. Ancak mümkün değildi.”

Öğretmenlerin RİÖLP konusundaki getirdikleri önerilerden bir diğeri atölye ders sürelerinin arttırılması konusunda olmuştur. Bir öğretmen ise ayrıca esnek çalışma sürelerinin olması gerektiğini belirtmiştir. Staj sürelerinin uzatılması da ders süreleri ile ilgili gelen öneriler arasındadır. Buna karşın iki öğretmenin ise programlarda yer alan formasyon derslerinin azaltılması yönünde öneride bulunmaktadır. Ders süreleri ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

KÖ(8): “Ders saati ne kadar fazla olursa yaratıcılık ve ortaya çıkan ürün kalitesinin bir o kadar artacağını düşünüyorum.”

KÖ(13): “Atölye ders saatleri arttırılmalı, ana sanat dalı dışında birbirleriyle bağlantılı el becerisine ve akademik çalışmaya yönelik derslerin atölye ortamında doyurucu saatlerle öğrencilere verilmesi gerekir.”

KÖ(32): “Üniversite öğretmenlerinin de görüşleri alınarak faydalı olunabileceğine inanılan temel derslerin verilmesi konusunda programlar iyileştirmeli bazı ders saatleri arttırılmalı.”

KÖ(22): “... formasyona bağlı ders anlatım sürecinin saatleri indirilmelidir... Aynı bilgiler daha az ders saati içerisinde de hızlandırılmış olarak verilebilir. Bu durum özellikle 4. Sınıf verimliliğini azaltmaktadır.”

KÖ(34): “Atölye ders saatlerinin arttırılması, daha esnek çalışma sürelerinin olması, atölyelere saatli giriş ve çıkış olmaması, nitelikli akademisyenler ve üniversite giriş sınavlarında da bazı değişikliklerle verilecek eğitim daha nitelikli bir hal alabilir.”

Bazı öğretmenler lisans programının geliştirilmesi konusunda belirli derslere daha çok önem verilmesi, endüstriyel tasarım ve resim atölyelerinin zorunlu olması ya da okul uygulamalarına yardımcı olacak derslerin eklenmesi konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Farklı öğretmenler programa örneğin sahne ve dekor, çocuk psikolojisi, ilk ve ortaokullarda yapılabilecek etkinlikler, sanat eğitiminin gerekliliği konulu derslerin eklenmesi konusunda öneride bulunmuşlardır. Bir başka öğretmen ise hayal gücünü destekleyici konuların tercih edilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu çerçevede görüş belirten öğretmenlerden bazıları bu düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

KÖ(8): “Endüstriyel Tasarım atölyesi mezunu olarak atölyeye daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Malzeme ve yaptırılan işler bakımından nitelikli öğretmenlerin bu bölüm mezunlarından çıktığını düşünüyorum. ... Tüm öğretmenlerin bu bilgiyi alması gerektiğini düşünüyorum.”

KÖ(9): “...proje hedefli bir eğitim uygulanıyor. Bu yüzden Resim öğretmenliğinde Endüstriyel Tasarım dalının öneminin kavranması gerektiğini düşünüyorum. Ve kesinlikle bir resim öğretmeni bu atölyeden çıktığı zaman mesleki yeterliliğiyle daha başarılı olacaktır.”

KÖ(29): “Ana sanat dalının yanında endüstriyel tasarım dersinin ek olarak tüm öğrencilere zorunlu ders olarak okutulmasının çok faydalı olacağı kanaatindeyim.”

KÖ(28): “Özel Okulda çalışan bir Resim Öğretmeni olarak okulda sahne ve dekor çalışmalarını yoğun olarak çalışıyoruz. Bu konuda belki Sahne ve Dekor kapsamında dersler eklenebilir.”

KÖ(25): “Daha fazla okul deneyimine ve uygulamalarına öncelik verilirse öğretmen adayları zorluk çekmeyebilir.”

KÖ(24): “Çocuk psikolojisini daha iyi kavrayabileceğimiz uygulamalı çocuk psikolojisi dersleri konulabilir diye düşünüyorum.”

Akademisyenlerle ilgili öneriler

Öğretmenlerin RİÖLP’lerde eğitim veren akademisyenlerle ilgili önerileri konusundaki ifadelerinin analizinden ulaşılan kodlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Akademisyenlerle İlgili Öneriler Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Akademisyenlerin donanımlı olması	2
Akademik kadroların geliştirilmesi	2
Eğitiminin öğrencileri motive etmesi	3
Sanat etkinliklerine önem verilmesi	4
Yeni projeler oluşturulması	1
Akademisyenlerin öğrenci ve mezunlarıyla iletişim halinde kalmaları	1
Akademisyenlerin okul ortamları ve programlarını takip etmeleri	1

Yukarıdaki kodlar incelendiğinde öğretmenlerin, akademisyenlerin donanımlı olmalarının sağlanması, üniversitelerdeki kadroların sayı olarak artırılması, akademisyenlerin öğrencilerini geliştirecek yönde projeler üretmeleri ve öğrencileri ve mezunları ile sürekli iletişimde olmaları gibi öneriler dile getirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte değinilen önerilerden bir diğeri de akademisyenlerin öğretmen yetiştirdikleri kurumların ortamlarını ve programlarını takip etmeleridir. Öğretmenlerin akademisyenlerle ilgili önerileri aşağıdaki alıntılarda görülmektedir:

KÖ(21): “Atölyelerin değiştirilip öğretime daha uygun hale getirilmesi ve günceli yakalamak açısından daha aktif ve bilgi sürekli yenilenir bakış açısında olan hocaların öğretime dahil olması gerektiğini düşünüyorum.”

KÖ(23): “Bu dersi verebilecek öğretim üyelerinin tam kadro ve donanımlı olması 31. Madde ile görevlendirilen öğretim görevlilerinin yeterli donanımda olduğu kanaatinde değilim. Ders ücretlerinin yetersiz olması başarısızlığın ve isteksizliğin temel nedenlerindedir.”

KÖ(17): “Üniversite öğretim görevlileri ilk ve orta öğretim programlarını incelemeli söz ve yetkileri olmalı mezun ettikleri sanat eğitimcileri ile bağlarını koparmamalı her yıl değişik ilçelerdeki orta ve ilköğretim okulları gezilmeli...”

Eğitimin amacına ilişkin öneriler

Öğretmenlerin RİÖLP’nin amacına ilişkin bazı önerilerde buldukları görülmüştür. Bu konudaki analiz sonucunda ulaşılan kodlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Eğitimin Amacına İlişkin Öneriler Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Sanat bilinci oluşturmaya odaklanması	2
Sanat öğretime odaklanması	2
Öğretmen yetiştirme amacına odaklanması	9
Sanat öğretmenliğinin önemine vurgu yapılması	3
Sanatın toplum yaşamındaki önemini vurgulanması	1
Çok yönlü birey yetiştirmeye odaklanması	6

Tablo 12’deki kodlar incelendiğinde bu kategoride betimlenen düşüncelerin daha çok sanat eğitiminin vurgulanması amacını taşıdığı görülmektedir. Öğretmenlerin, eğitimin, sanat bilincinin oluşturulması, sanat eğitimciliğine odaklanması, sanat öğretmenliğinin önemine vurgu yapılması, sanatın toplumda yaşamındaki önemini vurgulanmasını amaçlaması konusunda görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte bu eğitimin çok yönlü birey ve öğretmen yetiştirme amacına odaklanması gerektiği de tespit edilen diğer görüşler arasındadır.

KÖ(20): “Daha çok öğretmen yetiştirme amaçlı bir eğitimin her zaman daha verimli olacağını düşünüyorum.”

KÖ(39): “... disiplinler arası her branşın (dönemsel bile olabilir) atölye dersleri olan, Sanat eğitimciliği üzerine derslerin verildiği, Pedagojik eğitimde belli derslerin birleştirilerek sanat eğitimciliği nasıl olur? Üzerine planlanırsa öğretmen adayı için daha verimli olacaktır.”

EÖ(15): “Daha bilinçli, kendini yenileyen, gelişimlere açık, sanatı sürekli takip eden, sadece yaratan değil yaşayan da olmalarını hep hissettirmek bence en önemli unsur. Onlar birer öğretmen adayı ama diğer öğretmenlerden farkları olduğunu asla unutmamalıdır. Çünkü sanat öğretmeni olmak farklıdır. Üstümüze düşen bu önemli görevin farkında olarak onları yetiştirmek zorundayız.”

EÖ(11): “Sanat yaşamının toplumsal hayatın vazgeçilmez bir unsuru olduğunu bütün öğrencilere tüm ciddiyetiyle hissettirmek ve bu bilinci yerleştirmek (gerekir).”

KÖ(41): “...çağdaş öğrenciyi sanat olgusunun içine çekebilecek nitelikte öğretmen yetiştirmeyi amaçlamalıdır.”

Eğitim yöntemine ilişkin öneriler

Öğretmenlerin bazıları RİÖLP’de verilen eğitimin yöntemine dair önerilerde bulunmuşlardır. Bu konudaki ifadelerin analizinden ulaşılan kodlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.

Eğitim Yöntemine İlişkin Öneriler Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Pratik bilgiye önem verilmesi	3
Sanat eğitiminde araştırmaya yer verilmesi	2
Formasyon dersleri ile ana sanat dersleri arasındaki bağlantının güçlendirilmesi	3
Aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması	5
Sanatsal etkinliklerle iç içe olunması	1

Öğretmenler, RİÖLP’de verilen eğitimin yöntemine ilişkin farklı önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin K(5) “Teorik bilgiden ziyade pratik bilginin fazlaştırılması.” sözleriyle pratik bilginin önemine değinirken K(19) da “Sanat eğitimi kapsamında araştırmaya yönelik çalışmalara yer verilmeli... Uygulamalı saatler arttırılmalı.” sözleriyle eğitimlerin araştırmaya ve uygulamaya yönelik olmasına ilişkin öneriler getirmiştir. Bu konuda K(1) ise formasyon dersleri ile ana sanat dersleri arasındaki bağlantının güçlendirilmesi gerektiğini “Formasyon dersleriyle ana sanat dersleri paralel ilerlemeli, fazla bağımsızlar.” sözleriyle dile getirmiştir. Lisans programında verilen eğitimin yöntemine ilişkin olarak öğretmenler ayrıca öğretim üyelerinin rehberliğinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ve sanatsal etkinliklerle iç içe olunarak bu eğitimin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıda görülmektedir:

KÖ(10): “Öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlayacak, ilgilerini çekecek ve yaratıcılıklarının gelişiminin sağlanması için öğretmen adaylarının, uzmanların bu konuda workshop ve beyin fırtınası gibi çalışmalar yaparak bu konunun geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

KÖ(6): “Güncel sanatsal olaylardan tutun da, malzeme kullanımına kadar sınırların zorlanması gerektiğini düşünüyorum. Aktif sanatsal etkinliklerle iç içe olunması gerektiğini ve eğitimcilerin bu anlamda öğrencileri desteklemesi gerektiğini, eğitimcilerin öğrencileri heyecanlandıracak yeni projeler oluşturmaları gerektiğini düşünüyorum.”

Eğitim ortamları ile ilgili öneriler

Öğretmenlerin RiÖLP'nin ETE için daha işlevsel olarak hizmet vermesi yönündeki önerilerinden bazılarının eğitim ortamları, özellikle atölye ortamları ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu konuda ulaşılan kodlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Eğitim Ortamına İlişkin Öneriler Kategorisine Ait Kodlar.

Kodlar	f
Atölyelerdeki konforun geliştirilmesi	2
Atölyelere elektronik aletlerin eklenmesi/teknolojiye açık olunması	5
Farklı materyallerin geliştirilmesi	2

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin özellikle atölye ortam ve imkanlarının geliştirilmesi konusunda önerilerde buldukları görülmektedir. Atölyelerdeki konforun geliştirilmesi, yeni aletlerin eklenmesi, farklı materyallerin geliştirilmesi bu konuda dile getirilen önerilerdir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

KÖ(3): "Materyaller geliştirilebilir, daha fazla tehcizat ile işler kolaylaştırılabilir. Elektronik aletler muhakkak eklenmeli ve yeterli sayıda olmalı."

KÖ(16): "Öncelikli önerim, eğitimin daha etkin verilebilmesi için atölyelerin daha donanımlı, konforlu olması gerektiğini düşünüyorum."

Kurumlar arası işbirliğine ilişkin öneriler

Öğretmenlerin RiÖLP'nin ETE'yi desteklemesine ilişkin önerilerden sonuncusu kurumlar arası işbirliğine ilişkin öneriler başlığı altında ele alınmıştır. Sadece bir koda ulaşılabilen kategori altında öğretmenlerin lisans programları ile MEB ilk ve ortaöğretim kademelerinin uygulamaları arasındaki tutarsızlıkların giderilmesi için ve MEB'in alanla ilgili politikalarında üniversitelerin daha çok söz sahibi olması gerektiğine ilişkin öneri dile getirilmiştir. "MEB-üniversite işbirliğinin geliştirilmesi" şeklinde ifade edilen bu kodu içeren alıntılar aşağıda sunulmuştur:

KÖ(2): "Milli Eğitim Bakanlığı ortak dersler birimi ile işbirliği içinde olunması, dersimizin süresinin yetersizliğinin ortaya konularak haftalık ders saatinin birden ikiye çıkartılarak ve blok olarak uygulaması maddesinin yerleştirilmesi konusunda üniversite ile işbirliğinin sağlanmasının yaralı olacağını düşünüyorum."

KÖ(17): "MEB ile işbirliği... 1 saat işlenen sanat eğitimi zor koşullarda maalesef. birçok okulda atölye yok. Ortaöğretim programı ilköğretimin tekrarı gibi."

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Resim-İş Öğretmenliği programlarının öğretmen adaylarına Görsel Sanatlar/Resim-İş dersi kapsamında sürdürülen ETE için gerekli yeterlikleri kazandırma işlevlerini ne kadar ve ne şekilde gerçekleştirdiğinin araştırıldığı bu çalışmada, bu yeterliklerin kazandırılmasının söz konusu programın yapısı kadar uygulanma biçimine de bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, belirtilen yeterliklerin kazandırılması konusunda atölye çeşitliğinin yararlarına, atölye sürelerinin önemine ve atölye içeriklerine dair görüşler dile getirmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin anlatımlarından, atölye çeşitliliğinin öğretmenlerin mesleki donanımları, yetkinleşmeleri ve niteliklerinin geliştirilmesi açısından temel oluşturduğu, uygulamaların gelişip zenginleşmesine, yaratıcılığın gelişmesine ve malzeme bilgilerinin artmasına imkan tanıdığı anlaşılmaktadır. Bu düşünceler, tüm dalların dönüşümlü olarak alındığı eski RiÖLP mezunlarının yeni gelen öğretmenlere göre aldıkları atölye eğitimi açısından daha donanımlı olduklarını belirtmeleri ve sonraki program mezunlarının ise tüm dallardan özellikle de malzeme ve proje çeşitlilikleri ve çok yönlü eğitimin verilmesi açısından farklı atölyelerden ders almış olma istekleriyle desteklenmektedir. İkinci sene her daldan ders alınmış olması hem donanım hem de öğretmen olacak kişinin kendini keşfetmesi açısından olumlu iken ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki çok yönlü verilen

sanat eğitiminde çocuğun yeteneklerini tespit etmek ve gelişmesi için de önemlidir. Özellikle özel okul ve bazı devlet okullarında da oluşturulabilen kulüp çalışmalarında farklı kulüplerin ön plana çıkmasında da etken, üniversitedeki atölye çeşitliliği zenginliğinden kaynaklanmaktadır. Okullarda yaratıcılığın geliştirilmesinde en önemli çalışma alanlarından biri olarak görülen sanat ve iş eğitimi, gerek çalışma biçimi, gerek bu çalışmalarda kullanılan araç, gereç bolluğu ve gerekse öğrenciye sağladığı çalışma serbestliği sayesinde kuşkusuz öteki dersler arasında çok önemli bir yere sahiptir (Sarı, 2000) ve bu görüş öğretmenler tarafından da paylaşılmaktadır. Araştırmada çok yönlü eğitimin yaratıcılık üzerindeki olumlu etkisi şeklinde ulaşılan bu sonuca Uysal (2005) tarafından da değinilmektedir.

Araştırmanın temel sonuçlarından bir diğeri, atölye sürelerinin bu sürece katkısına ilişkindir. Öğretmenlerin % 72'sinin atölye sürelerini yetersiz olarak nitelemeleri gerekli yeterliklerin kazandırılması açısından önemli bir soruna işaret etmektedir. Öğretmenler, atölye sürelerinin yetersizliğin eğitimin hızlandırılmış bir şekilde sürdürülmesi ve verimin düşmesi gibi sonuçlar doğurduğuna değinmişler, gerekli becerilerin kazanılması için şart olan pratik yapma konusunda sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan bu sonuç, Özsoy ve Şahan (2009), Buyurgan (2007) ve Kavuran (2003)'ün çalışmalarında ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Araştırmaların genel sonucu ders saatlerinin arttırılması yönündedir.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu en önemli sonuçlardan birisi de Endüstriyel Tasarım Anasanat Dalının ETE yeterliklerinin kazandırılması konusunda önemli bir role sahip olduğu görüşüdür. Araştırmaya katılan öğretmenler, RiÖLP içeriğindeki atölyelerden endüstriyel tasarım atölyesini bu yeterliklerin kazandırılması açısından en işlevsel atölye olarak sıralamış ve atölyenin katkılarına dair birçok neden belirtmişlerdir. Ayrıca RiÖLP ile ilk ve ortaöğretim programları arasındaki paralellik açısından değerlendirmelerinde ise endüstriyel tasarım atölyesi mezunlarının bu programların birbirleriyle daha çok paralellik gösterdiğine dair görüşleri de bu durumu desteklemektedir. Endüstriyel tasarım atölyesi mezunlarının kendi uygulamaları hakkındaki olumlu yargıları ile ortaya çıkan bu sonuç, bu atölyeden mezun olmayan öğretmenlerin endüstriyel tasarım mezunu öğretmenlerin faaliyetlerine ilişkin olumlu yöndeki gözlemleri ile de desteklenmiştir. Öğretmenler, "Resim-İş" bütünlüğündeki genel çerçevede "Endüstriyel Tasarım" Atölyesinin varlığının yadsınamayacağını, öğrencilerin üç boyutlu çalışmalardan etkilendikleri için öğrenmeye daha meraklı ve yaratıcı olduklarını ve bunun da ETE yeterliliğine kavuşmuş öğretmenler tarafından kolaylıkla sağlanabileceğini savunmuşlardır. Endüstriyel tasarım yeterliliğinin kazanılması, daha zevkli daha ilginç ve daha renkli projeler üretilebilme adına hem öğrenci hem de öğretmen için daha keyifli bir öğrenim hayatı sağlayabilme açısından önemlidir. Aynı şekilde geniş bir hayal gücüne ve bulunduğu durumu olumlu bir hale getirebilmek için gerekli pratik malzeme bilgisine sahip olmak bir öğretmen için çok önemlidir. Araştırma sonuçları bu yeterliğin kazandırılmasında Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı endüstriyel tasarım atölyesinin önemli bir potansiyele sahip olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin, endüstriyel tasarım atölyesi ile ilgili olarak dile getirdikleri temel kazanımlardan bir diğeri ise bu atölyelerin yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde ifade edilebilir. Günümüzde endüstriyel tasarım atölyesine geniş bir perspektiften bakılacak olursa; bu içeriğin yaratıcı konu ve tekniklere yer verilerek özellikle çocuğun zeka ve yetenek gelişimini desteklediği, bireyin gerek bireysel özelliklerinin gerekse yeteneklerinin farkına varmasını ve geliştirmesini sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin endüstriyel tasarım atölyesinin son derece yaratıcı bireylerin yetişmesine olanak sağladığı görüşünde hemfikir oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin RiÖLP'de yapılan düzenlemeler kapsamında gerçekleştirilen ikinci sınıfta branşlaşma değişikliğine karşı genel olarak olumsuz düşündükleri, iş ve tasarım dersinin endüstriyel tasarım atölyesi olarak değiştirilmesini ise olumlu karşıladıkları tespit edilmiştir. Branşlaşmaya ilişkin olumsuz görüşlerin bu şekilde gerçekleşen bir eğitimin tek alanda uzmanlaşma sağlaması ve sonuçta öğretmenlik mesleğinden uzaklaşılmasına yol açması üzerine odaklandığı görülmektedir. Öğretmenler, eğitim fakülteleri kapsamında yer alan bu eğitimin öğretmen yetiştirmeye odaklanması gerektiğini, dolayısıyla tek alanda uzmanlaşmak yerine tüm atölyelerden belirli bir oranda bilgi ve beceri kazanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin RiÖLP'de gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin olumlu olarak

değerlendirdikleri husus ise iş ve tasarım atölyesinin endüstriyel tasarım atölyesi olarak düzenlenmesidir. Öğretmenlerin yorumlarında da görüldüğü gibi resim öğretmenliğindeki iş ve tasarım atölyesi içerik olarak farklılaşırken, yerini öğretmenliğe ışık tutan içerikle yoğrulmuş olan endüstriyel tasarım atölyesine bırakmıştır. Endüstriyel tasarım atölyesi yaratıcılığı daha ön plana çıkaran, çok farklı malzeme bilgisini içeren, bireysel farklılıklara önem veren, coşkulu, motive eden, alanında iyi yetişmiş, sanatı seven anlayan bireyleri yetiştirmeye yol gösteren bir atölyedir. Aynı zamanda öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri hayatlarına da yansıtılabildikleri ve belki de en önemli kazanımlarından birisi olan eleştirel bakış açısını geliştiren bir atölye olmuştur. Çoğu öğretmenin de bulunduğu gibi bu atölye, öğretmenlikte en fazla kullandıkları ve öğrencilerin de en çok zevk aldığı atölyelerden birisi konumundadır. Geleneksel yöntemler mutlaka farklı materyallerle desteklenmelidir (Polat, 2013). İlköğretim ve ortaöğretim kademesinde daha önce Resim-İş olarak yer bulan ders, ismi değiştirilerek Görsel Sanatlar olmuş ve kapsamı da genişlemiştir. Ders ismi daha kapsamlı hale gelirken resim/görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlarda zorunlu seçmeli atölyeleri ile birlikte tek atölyeye indirilmesi dersin adı ile ters düşmekte çünkü donanım eksikliğini getirmekte olduğu da inceleme sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin de hemfikir olduğu gibi anasanat atölyesinin yanında tüm atölyelerin eğitiminin de alınmasının önemli olduğu yönündedir. Ayrıca 2. sınıfta tüm dalları gören öğretmen adayı kendini daha iyi tanımasıyla 3. sınıfta daha uygun atölyeyi seçme şansını da yakalamış olacaktır. Kiprik'in de dediği gibi başarı ve performansın iyi düzeyde olması için öğrencilerin yeteneklerinin doğru tespiti önemlidir (Kiprik ve Şirin, 2012). Yaşanılan sosyo-ekonomik çevrenin verdiği imkanlar içerisinde yaşayabilecek problemlerle alternatif çözümler üretebilme yetileri geliştirici, çok yönlü eğitim önemlidir. Tek alan sanat dalı mezunu öğretmen adaylarının bazı temel bilgi ve becerilerden yoksun olduğu kesindir. Öğretmenlerin bu işaret ettikleri temel sonuçlardan birisi de bu değişikliğin Teknoloji Tasarım derslerine olan katkısı üzerindedir. Disiplinler arası çalışmalarda da atölye çeşitlilikleri ve kazanımlar önemlidir. Yapılabilecek şeyler çoğaldıkça paylaşımlarla zengin bakış açıları da gelişecektir.

Öğretmenlerin, ETE yeterliklerinin kazandırılması konusunda RİÖLP'e yönelik bazı öneriler sundukları belirlenmiştir. Genel olarak programın geliştirilmesi, akademisyenler, eğitimin amacı, eğitimin yöntemi, eğitim ortamları ve kurumlar arası işbirliği çerçevesinde geliştirilmiştir. Adı geçen yeterliklerin kazandırılması konusunda öğretmenlerin en sık değindikleri konulardan birisi programların geliştirilmesi üzerine temellendirilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin en sık dile getirdikleri hususlar her anasanat atölyesinden ders alınma imkanının sunulması, 1998 öncesi yapının model alınması, atölye ders saatlerinin arttırılması olarak belirmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler endüstriyel tasarım atölyesinin, bir öğretmen ise resim atölyesinin zorunlu ders olmasını önermiştir. Bunun dışında öğretmenlerin farklı konularda dersler eklenmesine yönelik öneriler de mevcuttur. Bu konuda staj sürelerinin uzatılmasına ve formasyonla ilgili derslerin eklenmesine ilişkin öneriler de getirilmiştir. Programlarda uygulamaya daha çok yer verilmesi gerektiğine dair bulgu Ayaydın (2011)'in çalışmasında da tespit edilmiştir. Öğretmenler akademisyenlerle ilgili olarak mesleki donanımlarının sağlanması, üniversite kadrolarının geliştirilmesi gerektiğini dile getirmişken eğitim ortamlarının özellikle malzeme açısından geliştirilmesi gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Gelişen teknolojiyle birlikte tüm atölyelerde olduğu gibi burada da içerik ve malzeme kullanımları açısından, sürekli kendini güncelleyebilmek adına, gerekli imkanlar sunulmalıdır. İz Bölükoğlu (2002) ve Zeren (2006)'in de belirttikleri gibi bilgi çağının gerekliliklerinin ve teknoloji imkanlarının sanat eğitimi ortamlarına yansıtılması, eğitimin bu imkan ve gereklilikler çerçevesinde düzenlenmesi gerekmektedir. RİÖLP'nin amaç ve kapsam olarak ilk ve ortaokulların programıyla paralellik gösterecek şekilde yeniden yapılandırılması, ders içeriğinin ve saatinin oturmaması ve bu kapsamda programın tekrar ele alınması ihtiyacı değerlendirilmelidir. Programlar, öğrencilerin algısal, yorumsal, çözümsel yetilerini geliştirici şekilde düzenlenmeli ve yaratıcı etkinlikleri kapsayan uygulamaları içermelidir. Ayrıca Eldemir'in de dediği gibi sanat eğitiminde meslek bilgisi derslerinin öğrenciyi sürekli aktif kılan yapıda tasarlanması önemlidir (Eldemir, 2011).

Program ders ve ders içerikleri değişirken bu dersleri verecek öğretmen adaylarının donanımları ve hangi atölyeden çıktıkları önemlidir. Bu nedenle Teknoloji Tasarım dersine girecek öğretmenlerin eğitimi de önemli olmalıdır. Öğretmen adaylarının öğrencilik dönemlerinde ETE'nin önemini hem öğretmenlik

ve hem de günlük işleyişimizdeki yerinin farkında olmaları sağlanmalıdır. Gökay Yılmaz (2009)'ın da belirttiği gibi davranışları gerektiği zaman ve yerde uygulayabilmek gereklidir. Öğrencilerin; dolayısıyla geleceği oluşturacak gençlerin, duygu ve düşüncelerini kendini rahat ve özgürce ifade edebilmek, algılama ve anlatım gücünü de geliştirebilmek adına sanat eğitimi son derece önemlidir. Eğitim sistemi sanatsal alanlarda bireyin yaratıcılığına ve yeteneklerine daha çok yer vermeli ve önemsemelidir. Öğretmen adaylarının araştırmacı-geliştirici-yaratıcı-çözümleyici bireyler olarak mezun olmaları gerekir. Sanatta özgürlük ve yaratıcılık önemlidir. Bu nedenle öğretmen, yaptırmak istediğini değil, çocuğun becerilerinin farkında olup onun yapmak istediğini yapmasına rehberlik eden, keşfeden, coşturan ve yol gösteren olmalıdır.

Sanatın toplumun gelişmesi açısından öneminin büyük olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi sanatsız kalan milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir. Sanata verilen önem sanatçı yetiştirmekten öte ilköğretimde bakmak değil görmeyi öğretmekten geçer, herkes bakar fakat herkes göremez. Dolayısıyla donanımlı öğretmenlerimizi yetiştirmek farklı bakış açıları ile onları mezun etmek son derece önemlidir. RİÖLP öğrencilerin toplum içerisindeki birey olma sürecinde önemli rolü olan entelektüel ve estetik donanımların sağlanmasında temel ve aynı zamanda sonuç olan başarının elde edilip sürdürülebilir hale gelmesinde önemli bir araç olan aktif uygulama çalışmalarını içinde barındıran Resim-İş Öğretmenliğinin hassasiyetinin en üst düzeyde bilinmesi ve göz ardı edilmemesi gerekir. Son olarak bu araştırmada elde edilen sonuçların, araştırma yaklaşımının doğası gereği bir genelleme amacı taşımadığı ve sadece Marmara Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olan resim iş öğretmenlerinin görüşleri ve deneyimleri kapsamında değerlendirilmesi gerektiği dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

- Ayaydın, A. (2009). Görsel sanatlar eğitimi ve çoklu zeka kuramı. In A. Alakuş & L. Mercin (Eds.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (pp. 183-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayaydın, A. (2011). Resim-iş öğretmeni yetiştirme programı ile görsel sanatlar dersi öğretim programı arasındaki uyum sorunları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3), 26-33.
- Buyurgan, S. (2007). Eğitim fakülteleri resim-iş eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin aldıkları eğitim ve öğretime ilişkin görüş ve beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 657-677.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayıncılık.
- Eldemir, C. (2011). Müzik ve resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri: Gazi üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 47-59.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Gökay Yılmaz, M. (2009). Görsel sanatlar eğitimi. In A. Alakuş & L. Mercin (Eds.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (pp. 13-18). Ankara: Pegem Akademi.
- İz Bölükoğlu, H. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim-iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 247-259.
- Kavuran, T. (2003). Türkiye'de eğitim fakülteleri resim-iş öğretmenliği programlarının uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 167-190.
- Kehnemuyi, Z. (2004). *Çocuğun görsel sanat eğitimi*. İstanbul: YKY.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kiprik, F. & Şirin, N. (2012). Resim-iş öğretmenliği anabilim dallarında yapılan özel yetenek sınavlarına yönelik bir durum değerlendirmesi. *İdil*, 1 (5), 328-338.

- MEB (1992). *İlköğretim kurumları resim-iş dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2000). *İlköğretim okulu resim-iş programı 6-7-8. sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006a). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersi programı ve kılavuzu 1-5. sınıflar*. Ankara: Pegem Yayınları.
- MEB (2006b). *İlköğretim teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2010). *Öğretmenlik için atama ve başvuru kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). USA: SAGE Publications.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum*. New York: Longman.
- Özsoy, V. & Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 205-227.
- Peşkersoy, E. & Yıldırım, O. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar dersi 1-8. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Polat, A. A. (2013). Lisans eğitiminde alan derslerine dayalı başarı durumlarının değerlendirilmesi: S.Ü. güzel sanatlar fakültesi grafik bölümü örneği. *İdil*, 2 (7), 226-254.
- Sarı, S. (2000). Çağdaş sanat ve iş eğitimi açısından sınıf öğretmenliği lisans programı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-6.
- Türe, N. (2007). *Eğitimde ve öğretimde bir araç olarak görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 41-47.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları (Çoğaltma)*. Ankara.
- Zeren, G. (2006). Bilgi çağı ve küreselleşme sürecinde sanat eğitimcisi kimliği sorunsalı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 637-646.

Alternative Assessment Practices in Science

Nida BÜYÜKTOKATLI^a, Şule BAYRAKTAR^b

^a Ministry of Education, Bağlı Primary School, Aksaray/Turkey

^b Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Konya/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.006

Article history:

Received 13 July 2013

Revised 11 November 2013

Accepted 27 January 2014

Keywords:

Science and technology course,
Assessment and evaluation,
Assessment and evaluation
techniques.

Abstract

The purpose of this study is to determine whether there is a difference in primary education teachers' and science and technology teachers' frequencies of use of alternative assessment techniques with regard to demographic (gender, branch, professional experience, the graduated school type) variables. The sample of the study consisted of 75 primary education teachers and 40 science and technology teachers most of whom working in Aksaray in 2012-2013 academic year. In this study, a questionnaire developed by researchers was used to collect data. According to the research results, teachers' frequencies of use of alternative assessment techniques showed a significant difference with regard to gender, branch, and professional experience.

Introduction

Assessment and evaluation are important parts of educational process. Whether a curriculum creates the desired effect or not on students' knowledge, skills, and attitudes determined by means of assessment and evaluation. Continuous assessment and evaluation of the educational processes enables educators to identify the problems and take necessary actions at all stages of the process (MEB, 2006).

As an integral part of a curriculum, assessment and evaluation have important role in students' learning. A qualified assessment and evaluation system should be able to reflect what students really know, and provide information about students' processes of learning. The system also should produce ideas about how can students learn better. According to traditional viewpoint, teacher is the only decision maker and the director of assessment and evaluation activities. However, with this type of assessment, it is not possible to observe what processes students go through when learning, and how they analyse information and construct knowledge (Öncü, 2009).

Turkish Education System has been revised by reconstructing teaching programs according to constructivist learning theory as of the 2005-2006 academic year. Parallel with the revised curricula, a number of innovations in the assessment and evaluation practices have been introduced. Accordingly, alternative approaches, which are based more on processes rather than the products of learning, have begun to replace the traditional assessment and evaluation practices. (EARGED, 2006; MEB, 2004).

Teachers assess their students for two primary purposes : (1) monitoring students' learning and make the necessary changes for both individual and for all class members (2) grading students after teaching a semester (Özcelik, 2010). Alternative assessment practices bring about three dimensions in

* Corresponding author: nidabuyuktokatli@gmail.com

students' social literacy. First, the ideas and concepts in the minds of the students are exposed. Second, the development of students' analysis, evaluation, and synthesis skills are monitored. Third, students who complete alternative assessment activities improve their skills of generating broad-scale conclusions by linking new information with existing knowledge (Nelson & Drake, 1997).

Aksu (2008) indicated that alternative assessment techniques have major advantages over traditional assessment techniques. Nevertheless, some research studies reveal that teachers do not prefer to use these techniques much. Some studies report that teachers use alternative techniques rarely because they don't have sufficient knowledge about these techniques (Akçadag, 2010; Sağlam-Arslan, Avcı, & İyibil, 2008; Yapalak, 2009; Yayla, 2011). The reason for teachers' being more apt to traditional assessment methods might be related to their lack of confidence in preparing, applying, and grading processes of alternative assessment techniques (Çalışkan & Kaşksız, 2010).

According to Sandford and Hsu (2013), the use of alternative assessment and evaluation does not bring a great solution for the problems of education. However, Orhan (2012) and Vurkaya(2010) studies revealed that alternative measurement and assessment techniques, whether separate or integrated with other approaches, have positive effects on student achievement, retention of knowledge, and attitudes towards the courses. In this study, teachers' practices of alternative assessment techniques will be investigated. This study is different from the previous studies related to the subject in the sense that it is conducted with a sample consisting of both science teachers and classroom teachers.

The aim of this study is to examine classroom teachers' and science teachers' practices of alternative assessment techniques and whether there is a difference in the frequencies of use of alternative assessment applications with regard to teachers' gender, branch, year of experience, and type of school they have graduated. Research questions are as follows:

1. How often classroom teachers and science teachers are using alternative assessment techniques?
2. Are there any differences in frequencies of teachers' use of alternative assessment techniques with respect to gender, branch, years of teaching experience, and type of school they graduated?
3. What are the difficulties that classroom teachers and science teachers encounter when using alternative assessment techniques?
4. What kind of applications classroom teachers and science teachers do after they complete the assessment process.
5. Which assessment approach are the teachers disposed to?

Method

Research Design

This study is a descriptive study with a general survey model, since a survey is conducted on the sample in order to have an overall judgment about the universe (Karasar, 2005). Some research questions were answered by using qualitative research techniques.

Participants

The sample of this study consists of 75 classroom teachers and 40 elementary school science teachers, majority of whom work in Aksaray (N=92) city centre schools. Twenty three of the teachers participated in the study from different provinces by means of online forms. The sample is easy to reach sample. This sampling method adds speed and practicality to a research (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Instrument

Data was collected by using a questionnaire developed by the researchers. When preparing questionnaire, a literature review was conducted and questionnaires previously used in other studies related to the subject were examined (Kanatlı, 2008; Orhan, 2007). The questionnaire consists of three

sections. First section is related to personal characteristics of the teachers (gender, branch, years of teaching experience, faculty of graduation). Second section includes open ended questions related to the teachers' classroom applications of assessment. Third section includes a 4 point Likert type scale consisting of 17 items representing the alternative assessment techniques (performance task, drama, poster, structured grid, etc). Teachers are asked to indicate the frequency of use for each technique (1=never, 2=rarely, 3=sometimes, 4= very often).

Content validity of an instrument is related to extent to which it measures what it actually intended to measure (Balci, 2004). Open-ended questions in the questionnaire were examined by a faculty member who is a specialist in the field and two teachers in order to determine whether questions are relevant for the purposes of the research and revised according to their suggestions. In addition, a pilot study with five teachers was performed to see whether the language and wording of the questions are clear and understandable. Responses of the teachers were examined by the researchers and the field specialist to determine whether the answers are compatible with the aims of the research and it was decided that the current wording of the questions are adequate.

Data Analysis

Data was analysed by using SPSS software. Descriptive statistics such as frequency and percentage were used to analyse the teachers' personal and professional information, and the frequency of use of alternative assessment techniques. Chi-square (χ^2) test was conducted to determine whether there are significant differences in frequencies of use of the alternative assessment tools with respect to gender, branch, years of teaching experience and type of graduated school. Responses to open-ended questions were analysed by conducting content analysis. To ensure the reliability of the research, questionnaire forms were analysed by each researcher independently. Furthermore, the responses to open-ended questions with the teachers' own handwriting has improved the reliability of the present research.

Results

This study determined in-service classroom and science teachers' frequency of use of alternative assessment techniques and their views about these techniques. Results of the study showed that the most frequently used techniques are worksheets (67 %) and performance assessments (62.6 %). Less frequently used techniques are peer assessment (16.5 %), diagnostic tree (18.3 %), structured grid (19.1%), and portfolio (29.6%).

According to the results of the study, there is a significant difference in frequencies of use of alternative techniques between male and female teachers. According to the results, portfolio ($\chi^2=8.698$, $p=.034$), concept map ($\chi^2=11.825$, $p=.008$), demonstration ($\chi^2=10.531$, $p=.015$) and interview ($\chi^2=9.096$, $p=.028$) are used by female teachers more frequently than male teachers. Significant differences were found in frequencies of teachers' use of some alternative assessment techniques with regard to their teaching fields. Classroom teachers' used self-evaluation ($\chi^2=16.732$, $p=.001$), poster ($\chi^2=10.629$, $p=.014$), semantic features analysis ($\chi^2=15.184$, $p=.002$) and worksheets ($\chi^2=11.036$, $p=.012$) more frequently than science and technology teachers. The results of this study showed that there were no differences in frequency of use of alternative techniques with regard to faculty of graduation. The results of the study also showed that the frequency of use of peer evaluation ($\chi^2=24.703$, $p=.000$), self-evaluation ($\chi^2=15.862$, $p=.015$), and diagnostic tree ($\chi^2=15.808$, $p=.015$) differed by teachers' years of teaching experience.

Most of the teachers (59%) participated in this study indicated that they had difficulty in practicing the alternative assessment techniques due to time constraints, crowded classrooms, concerns of objectivity, negative effects of parents, and insufficient knowledge about these techniques. Thirty three

percent of the teachers, however, reported that they did not have difficulties in application of the alternative techniques.

In answering the question related to the applications done by the teachers when the assessment result shows that students have insufficient knowledge or misconceptions, majority of the teachers (74.8%) reported that they re-teach the subject; some teachers stated that they perform another assessment by using different techniques (17.4%); and a few teachers (4.3 %) reported that they try to make corrections immediately after the assessment.

A large part of the teachers (44 %) reported that they were more disposed to traditional techniques because they are used to traditional techniques, and they believe that they are more objective and time saving. On the other hand, a significant amount of teachers (33%) reported that they are disposed to alternative techniques since they think alternative techniques take into consideration of individual differences more than the traditional techniques, provide more detailed information on students' learning, enable students to express themselves better, and that teachers should keep pace with innovations in the field of education.

Discussion, Conclusion & Implementation

This study determined in-service classroom and science teachers' frequency of use of alternative assessment techniques and their views about these techniques. Results of the study showed that most frequently used techniques are worksheets and performance assessments. This finding is consistent with previous studies done in this subject. (Anıl & Acar, 2008; Kanatlı, 2008; Kaya, Balay & Göçen, 2012; Okur & Azar, 2011; Şimşek, 2011, Yeşilyurt, 2012). The finding that one of the least preferred techniques is peer assessment is consistent with other studies (Adanalı & Doğanay, 2010; Çelikkaya, Karakuş, & Öztürk, 2010). Some studies also indicate that structured grids are less frequently used because teachers have not enough information about the technique. (Kanatlı, 2008; Karamustafaoğlu, Çağlak & Meşeci, 2012; Kaya, et al., 2012; Okur, 2008; Okur & Azar, 2011; Şimşek, 2011). Portfolio is also among the less preferred techniques in Turkey. However, as Sandford and Hsu (2013) found in their study that, although alternative techniques have not so big effect, portfolio use creates a significant impact on student learning.

The reason for less frequent use of structured grid and diagnostic tree is attributed to the lack of knowledge about these techniques by teachers in some studies. (Akçadağ, 2010; Sağlam-Arslan, et al., 2008; Yayla, 2011; Yapalak, 2009). However, as Karahan (2007) study suggested that these techniques have a positive effect on students' achievement. Some studies showed a need for organizing in-service seminars and workshops to introduce these techniques to teachers. (Anıl & Acar, 2008; Çelikkaya et al., 2010; Çoruhlu, Nas, & Çepni, 2009). Indeed, effective in service training's improving the effectiveness of assessment and evaluation process is among the findings of studies (Çoruhlu, et al., 2008; Şenel, 2008).

The result of the study showed that there is a significant difference in frequency of use of alternative techniques by gender of the teachers. According to the results, portfolio, concept map, demonstration and interview techniques are used by female teacher more frequently than male teachers. Some studies show that female teachers have also more positive views on these techniques. (Karamustafaoğlu et al., 2012; Okur & Azar, 2011).

The results of this study showed that there is a significant difference in frequency of teachers' use of alternative assessment techniques according to their teaching fields in terms of self-evaluation, poster, semantic features analysis and worksheet. Classroom teachers use these techniques excluding posters more frequently than science and technology teachers. This might be because primary school textbooks and student workbooks contains many applications of these techniques and teachers can reach them

easily. Besides, these techniques might not be suitable for assessing some topics of science in the upper elementary grades.

The result of this study showed that there were no differences in frequency of using alternative techniques in terms of faculty of graduation of the teachers. Some of the previous studies revealed the same result (Kaya, et al., 2012; Karamustafaoğlu, et al., 2012; Okur & Azar, 2011). However, in one study by Kanatlı it was shown that the teachers graduated from faculties other than Faculty of Education have more positive views about using alternative techniques.

The results of the study also showed that the frequency of use of peer evaluation, self-evaluation, and diagnostic tree differed according to the teachers' professional experience. Kanatlı (2008) and Karamustafaoğlu et al. (2012) studies suggested that novice teachers' views on alternative techniques are more positive than more experienced teachers. On the other hand, some other studies showed that senior teachers' knowledge level on them and the frequency of using them were higher than the novice teachers. (Kaya, et al., 2012; Okur, 2008; Okur & Azar, 2011). The present study, consistent with the later group, suggests that senior teachers' self-efficacy beliefs might be stronger than the novice teachers in general and in using new techniques.

Most of the teachers (%59) participated in this study indicated that they had difficulty in practicing the alternative assessment techniques due to time constraints, crowded classrooms, concerns of objectivity, negative effects of parents, and insufficient knowledge on these techniques. Some previous studies support this finding. (Anıl & Acar, 2008; Baki & Birgin, 2002; Okur, 2008; Orhan, 2007; Sağlam-Arslan, Devocioğlu-Kaymakçı, & Aslan, 2009; Yeşilyurt, 2012). In other studies, teachers indicated that these new techniques are time consuming, and that it is difficult to use them in the limited class hours (Aksu, 2008). Another study by Ercan and Altun, revealed that teachers find these techniques hard to implement already and the classrooms being crowded make it harder to use (cited by Gömleksiz & Bulut, 2007).

Some studies suggested that teachers are more disposed to traditional assessment techniques (Anıl & Acar, 2008; Çelikkaya, et al., 2010; Çoruhlu, et al., 2009; Kirman, 2008; Kocaarslan, 2012; Okur, 2008; Yeşilyurt, 2012). However, the present study showed that teachers partly moved away from traditional assessment techniques towards alternative techniques.

Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Uygulamaları

Nida BÜYÜKTOKATLI^{a*}, Şule BAYRAKTAR^b

^a Milli Eğitim Bakanlığı, Bağlı İlkokulu, Aksaray/Türkiye

^b Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.006

Makale geçmişi:

Geliş 13 Temmuz 2013
Düzeltilme 11 Kasım 2013
Kabul 27 Ocak 2014

Anahtar kelimeler:

Fen Bilimleri dersi,
Ölçme ve değerlendirme,
Ölçme ve değerlendirme
teknikleri.

Öz

Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hangi sıklıkta kullandıklarını ve alternatif teknikleri kullanma sıklıklarında cinsiyet, branş, kıdem ve mezun oldukları okul türü sıklıklarına göre bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri ve ölçme değerlendirme sonunda yaptıkları geri bildirim uygulamalarına ilişkin bilgiler de toplanmıştır. Çalışma 2012- 2013 eğitim-öğretim yılında çoğunluğu Aksaray ili Merkez ilçe ilköğretim okullarından olmak üzere toplam 75 sınıf öğretmeni ile 40 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 3 açık uçlu soru ve 17 likert tipi sorudan oluşan anket formu ile toplanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarının cinsiyete, branşa ve hizmet yılına bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir (MEB, 2006).

Değerlendirme, öğretme ve öğretmenin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren sistematik bir süreçtir. Değerlendirme bir yargılama işlemidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır (MEB, 2005). Okul programlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturan değerlendirme öğrencilerin eğitiminde çok önemli bir role sahiptir. Geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçümlere dayalı olarak öğrenciler hakkında sağlıklı kararlara ulaşabilmek iyi bir ölçme ve değerlendirme sürecini gerektirir. İyi bir ölçme değerlendirme sistemi öğrencinin neyi bildiğini gösteren, öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olan, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eden ve öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlayan nitelikte olmalıdır. Değerlendirme bir süreç olarak ele alınmalı ve bu süreç içerisinde öğrencinin hem akademik başarısı hem de gelişimi sürekli izlenmelidir. Geleneksel olan anlayışta, öğretmene değerlendirme etkinliğinin tek belirleyicisi ve yürütücüsü rolü verilmektedir. Bu tür değerlendirme anlayışında öğrencinin bilgiyi öğrenirken nasıl bir yol izlediği, nasıl düşündüğü, nasıl analizler yaptığı ve bilgiyi nasıl yapılandığı ve diğer insanlarla nasıl iletişim kurduğu gözlenememektedir (Öncü, 2009).

Öğretmenler öğrencilerini başlıca iki amaçla değerlendirirler: (1) öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve hem bireysel hem de tüm sınıflar için öğretimde gerekli değişiklikleri yapma ve (2) öğretimin bir dönemi sonunda öğrencilere not verme (Özçelik, 2010). Ölçme değerlendirme programın öğelerinden

*Yazar: nidabuyuktokatli@gmail.com

öğrenmenin niteliğini belirleyen önemli bir unsur olduğuna göre nasıl uygulandığı önem arz etmektedir. Türk Eğitim Sistemi 2005-2006 öğretim yılı itibarıyla yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretim programları düzenlenerek değiştirilmiştir. Değişen program ile birlikte ölçme değerlendirme uygulamalarına da birtakım yenilikler getirilmiştir. Bu yenilikler ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, geleneksel yaklaşımın unsurlarından derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözebilme, ezber bilgi ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarmanın önemi azalmıştır. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin üst düzey becerileri değerlendirilmeye çalışılmalıdır (MEB, 2006). Programlardaki bu değişimin hedeflerine bağlı olarak ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının da farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, belirlenen hedeflere yönelik olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yerini sürece dayalı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları almıştır (EARGED, 2006; MEB, 2004).

Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin sosyal okuryazarlıklarında en az üç boyut ortaya çıkarır. Birincisi, alternatif değerlendirme sonunda öğrencilerin zihinlerindeki kavramlar ve fikirler açığa çıkar. İkincisi, öğrencilerin analiz, değerlendirme ve sentez becerilerinin gelişimini gösterir. Üçüncüsü, alternatif değerlendirme aktivitelerini tamamlayan öğrenciler mevcut bilgileri ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurarak ve geniş kapsamlı sonuçlar çıkarma becerilerini geliştirirler (Nelson ve Drake, 1997). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımının geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımının yerini alması ile öğrenme öğretme sürecinin bir parçası olan, öğrenme öğretme ve planlamayı doğrudan etkileyen ve eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan değerlendirme, fen bilimleri eğitiminde farklı şekillerde kullanılabilir (MEB, 2005).

Tablo 1.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda Değerlendirme Açısından Vurgular.

Daha Az Vurgu	Daha Çok Vurgu
Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri	Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri
Öğretme ve öğrenmeden bağımsız değerlendirme	Öğretmenin ve öğrenme bir parçası olan değerlendirme
Ezber, kolay öğrenilen bilgileri değerlendirme	Anlamlı ve derin öğrenilebilen bilgileri değerlendirme
Birbirinden bağımsız parçalı bilgileri değerlendirme	Birbirine bağlı, iyi yapılanmış bir bilgi ağını değerlendirme
Bilimsel bilgiyi değerlendirme	Bilimsel anlamayı ve bilimsel mantığı değerlendirme
Öğrencinin bilmediğini öğrenmek için değerlendirme	Öğrencinin ne anladığı öğrenmek amacı ile değerlendirme
Dönem sonu değerlendirme etkinlikleri	Dönem boyunca devam eden değerlendirme etkinlikleri
Sadece öğretmenin değerlendirmesi	Öğretmenle beraber grup değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme

(MEB, 2005).

Türk Eğitim Sistemindeki değişikliklerle birlikte uygulanmaya başlayan alternatif ölçme değerlendirmeye geçiş sürecinde bu konu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin literatür incelendiğinde en sık kullanılan alternatif ölçme tekniğinin performans değerlendirme olduğu görülmüştür (Adanalı ve Doğanay, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Kanatlı, 2008; Karamustafaoğlu, Çağlak, ve Meşeci, 2012; Kaya, Balay, ve Göçen, 2012; Okur ve Azar, 2011; Yeşilyurt, 2012; Şimşek, 2011). En az kullanılan alternatif ölçme teknikleri olarak yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç olduğu tespit edilmiştir (Kanatlı, 2008; Karamustafaoğlu, vd., 2012; Kaya, vd., 2012; Okur, 2008; Okur ve Azar, 2011; Sağlam, vd., 2009; Şimşek, 2011).

Aksu (2008), araştırmasının sonuçlarının, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden çok farklı olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalar geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımından vazgeçilmediğinden bahsetmektedir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bazılarının öğretmenler tarafından iyi bilindiği; fakat birçoğu hakkında öğretmenlerin bilgi düzeyinin oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Okur, 2008). Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin az kullanılmasına ilişkin öğretmenlerin bu teknikler hakkında bilgi eksiklikleri bulunduğu, öz yeterlikleri olmadığı farklı araştırmalarda desteklenmektedir (Akçadağ, 2010; Sağlam-Arslan, Avcı, ve İyibil, 2008; Yapalak, 2009; Yayla, 2011). Öğretmenlerin bildikleri teknikleri kullanmada kararlılık gösterdikleri, bildiklerini yeni karşılaştıkları durumlara uyarlamaya çalıştıkları düşünülebilir (Çepni ve Çoruhlu 2010).

Öğretmenler, 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini gerektiği gibi uygulama yönünde aradan geçen süreye rağmen halen sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin geleneksel yöntem yaygın olarak başvurularının nedeni bu yöntemi hazırlamada, kullanmada ve değerlendirmede kendilerini daha yeterli hissetmelerinden kaynaklanabilir (Çalışkan ve Kaşksız, 2010). Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenme kuramı temelli programlarla uygulanmaya başlayan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından ne ölçüde bilindiği, uygulandığı ve bu tekniklere ilişkin eğitim ihtiyacının ne düzeyde olduğu somut araştırma bulguları ile desteklenmesi gerekmektedir (Kaya, vd., 2012).

Literatür incelendiğinde alternatif ölçme teknikleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden ve verimsiz bir şekilde uygulanmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (Anıl ve Acar, 2008; Çelikkaya, Karakuş, ve Öztürk, 2010; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009). Öte yandan Şenel (2008) alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yaptığı araştırmada hizmet içi eğitim kursunun öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmaları konusunda olumlu etkiye bulunduğu ve öğretmenlerin bu teknikleri sınıflarında istekli olarak kullandıkları sonucuna varmıştır.

Sandford ve Hsu (2013)'e göre alternatif değerlendirmenin kullanımı değerlendiriciler ile değerlendirme disiplininde büyük bir çözüm getirmeyecektir. Öte yandan Orhan (2012)'ye göre alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ister ayrı ayrı, ister karma olarak ele alınsın araştırma bulgularına göre hemen hemen hepsinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını, bilgilerin kalıcılığını ve derse yönelik tutum ve görüşlerini olumlu yönde arttırmaktadır. Vurkaya (2010)'a göre alternatif süreç değerlendirme etkinliklerinin öğrenci başarısına pozitif bir etki yaptığı konusundaki düşünceleri güçlendirmektedir. Bu araştırmada öğrenci başarısını arttırdığı varsayılan ve yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından uygulanma düzeyi araştırılacaktır. Bu çalışma hem sınıf öğretmeni hem de fen bilimleri öğretmenleri ile yapılması dolayısıyla alanda yapılan önceki çalışmalardan farklıdır.

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni ve fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımının cinsiyete, branşlarına, kıdemlerine ve mezun oldukları okul türüne göre değişimini ve alternatif ölçme tekniklerini uygulama durumları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni ve fen bilimleri öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini ne sıklıkta kullanmaktadırlar?
2. Sınıf öğretmeni ve fen v bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımları cinsiyete, branşlarına, kıdemlerine ve mezun oldukları okul türüne göre değişmekte midir?
3. Sınıf öğretmeni ve fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. Sınıf öğretmeni ve fen bilimleri öğretmenleri ölçme değerlendirme sonuçlarına göre ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?

5. Sınıf öğretmeni ve Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerine eğilimi ne yöndedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2005: 79). Ayrıca araştırmanın 3., 4. ve 5. alt problemlerinde nitel çözümleme teknikleri kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma çoğunluğu Aksaray ili Merkez ilçe ilköğretim okullarından olmak üzere toplam 75 sınıf öğretmeni ile 40 Fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem kolay ulaşılabilir durum örneklemedir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Örneklemde farklı illerden öğretmenlerin olması online veri toplama yapılmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları illere göre dağılımı aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Çalıştıkları Şehirlere Göre Dağılımı.

	Aksaray		İstanbul		Konya		Sivas		Bilecik		İzmir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	61	66.3	2	33.3	7	63.6	1	50.0	1	100	3	100	75	65.2
Fen Bilimleri Öğretmeni	31	33.7	4	66.7	4	36.4	1	50	0	0	0	0	40	34.8
Toplam	92	80	6	5.2	11	9.6	2	1.7	1	0.9	3	2.6	115	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket oluşturulurken öncelikle literatür taraması yapılarak daha önce bu amaçla hazırlanmış olan başka anketler incelenmiştir (Kanatlı, 2008; Orhan, 2007). Anket, 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, branş...), II. bölümde 3 adet açık uçlu soru (Ölçme değerlendirme sonunda öğrencilerde eksik ya da hatalı bulduğunuz konularla ilgili olarak geri dönüt sağlamada ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz? Açıklayınız.), III. bölümde ise 17 adet alternatif ölçme değerlendirme tekniğini (performans, drama, poster, yapılandırılmış grid, vb.) kullanma durumlarına yönelik “Sıklıkla”, “Arada sırada”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşan dördümlü Likert tipi maddelere yer verilmiştir.

Balcı (2004)’ e göre bir ölçme aracının içerik-muhtevasını beklenen davranışları ne derecede ölçtüğünün tayin edilmesidir. Anket formundaki açık uçlu soruların amaca uygunluğunu denetlemek için, anket alan uzmanı bir öğretim üyesi ve iki öğretmen tarafından incelenerek soru ifadeleri onlar tarafından gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca beş öğretmene pilot çalışma yapılarak soruların dil ve anlatımının açık ve anlaşılır olup olmadığı, verilen yanıtların sorulardan amaçlananları yansıtıp yansıtmadığı araştırmacılarla alan uzmanı tarafından incelenerek soru ifadelerinin geçerli olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında geliştirilen anket formu araştırmacı tarafından okullardaki öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlerin anketi tamamlamaları ardından anketler geri toplanmıştır. Araştırmacı elektronik posta yoluyla da veri toplamıştır. Toplamda 115 anket formu ile elde edilen verilerin çoğunluğu 92 (% 80) araştırmacı tarafından okullardaki öğretmenlere dağıtılmıştır. Verilerin 23 (% 20) kadarı ise elektronik posta yoluyla elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS programı ile öğretmenlere ait kişisel ve mesleki bilgiler, ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları frekans (f) ve yüzde (%) dağılımı olarak belirtilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı ile cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını sınamak amacıyla iki değişkenli Ki Kare (χ^2) testinden yararlanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar araştırmacılar tarafından okunarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından kodlanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için anketler her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı bağımsız olarak incelenmiştir. Bununla beraber açık uçlu sorulara verilen cevaplar öğretmenlerin kendi el yazılarıyla sunularak araştırmanın güvenilirliği arttırılmıştır.

Bulgular

Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Bulgular

Kullanma sıklığına ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek öğretmenlerin alternatif teknikleri ne sıklıkta kullandıkları aşağıda Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Kullanma Sıklığı.

Alternatif Teknikler	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proje	30	26.1	58	50.4	23	20.0	4	3.5	115	100
Performans	72	62.6	31	27.0	10	8.7	2	1.7	115	100
Gözlem formu(rubrik)	25	21.7	50	43.5	29	25.2	11	9.6	115	100
Portfolyo(ürün dosyası)	34	29.6	38	33.0	23	20.0	20	17.4	115	100
Akran değerlendirmesi	19	16.5	32	27.8	38	33.0	26	22.6	115	100
Öz değerlendirme	39	33.9	30	26.1	29	25.2	17	14.8	115	100
Kavram haritası	57	49.6	35	30.4	14	12.2	9	7.8	115	100
Tanılayıcı dallanmış ağaç	21	18.3	48	41.7	27	23.5	19	16.5	115	100
Yapılandırılmış grid	22	19.1	41	35.7	27	23.5	25	21.7	115	100
Poster	50	43.5	38	33.0	25	21.7	2	1.7	115	100
Gösteri	46	40.0	38	33.0	23	20.0	8	7.0	115	100
Drama	41	35.7	39	33.9	24	20.9	11	9.6	115	100
Kelime ilişkilendirme	58	50.4	37	32.2	14	12.2	6	5.2	115	100
Anlam çözümleme tablosu	38	33.0	40	34.8	23	20.0	14	12.2	115	100
Çalışma yaprağı	77	67.0	23	20.0	10	8.7	5	4.3	115	100
Bulmaca	68	59.1	35	30.4	10	8.7	2	1.7	115	100
Görüşme (mülakat)	43	37.4	36	31.3	25	21.7	11	9.6	115	100

Tablo 3’de öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları incelendiğinde en sık kullanılan tekniklerin çalışma yaprağı ve performans değerlendirme, en az kullanılan tekniklerin ise akran değerlendirmesi, yapılandırılmış grid, portfolyo ve tanılayıcı dallanmış ağaç olduğu tespit edilmiştir.

Alternatif Tekniklerin Kullanımının Cinsiyete, Branşa, Mezun Oldukları Okul Türüne ve Hizmet Yılına Göre Değişimi

Cinsiyet değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden öğretmenlerin cinsiyeti ile alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanma sıklığı arasında ilişki olup olmadığı sorusuna ait bulgular aşağıda sunulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre portfolyo, kavram haritası, gösteri ve görüşme tekniklerinin kullanım sıklığı bakımından Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğundan sadece bu dört tekniğe ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.
Portfolyo (Ürün Dosyası) Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.

Cinsiyet	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Erkek	12	19.4	22	35.5	17	27.4	11	17.7	62	100
Kadın	22	41.5	16	30.2	6	11.3	9	17.0	53	100
Toplam	34	29.6	38	33.0	23	20.0	20	17.4	115	100
$\chi^2(3)=8.698$										p=.034

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyeti ile alternatif teknikleri kullanma sıklığı bakımından Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p< .05). Bu bulgulara dayanılarak cinsiyetin, portfolyo kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 5.
Kavram Haritası Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.

Cinsiyet	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Erkek	22	35.5	25	40.3	8	12.9	7	11.3	62	100
Kadın	35	66.0	10	18.9	6	11.3	2	3.8	53	100
Toplam	57	49.6	35	20.4	14	12.2	9	7.8	115	100
$\chi^2(3)=11.825$										p= .008

Tablo 5’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin kavram haritası kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p< .05). Bu bulgulara dayanılarak cinsiyetin kavram haritası kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 6.
Gösteri Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.

Cinsiyet	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Erkek	20	32.3	20	32.3	19	30.6	3	4.8	62	100
Kadın	26	49.1	18	34.0	4	7.5	5	9.4	53	100
Toplam	46	40.0	38	33.0	23	20.0	8	7.0	115	100
$\chi^2(3)=10.531$										p= .015

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerinin gösteri tekniğini kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p< .05). Bu bulgulara dayanılarak cinsiyetin gösteri tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 7.
Görüşme Kullanma Sıklığı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.

Cinsiyet	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Erkek	20	32.3	16	25.8	20	32.3	6	9.7	62	100
Kadın	23	43.4	20	37.7	5	9.4	5	9.4	53	100
Toplam	43	37.4	36	31.3	25	21.7	11	9.6	115	100
$\chi^2(3)=9.096$										p= .028

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin görüşme tekniğini kullanma sıklığı ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p< .05). Bu bulgulara dayanılarak cinsiyetin görüşme tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Branş değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden öğretmenlerin branşı ile alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanma sıklığı arasında ilişki olup olmadığı sorusuna ait bulgular aşağıda sunulmuştur. Branş değişkenine göre gözlem formu, portfolyo, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, poster, anlam çözümlene tablosu ve çalışma yaprağı tekniklerinin kullanım sıklığı bakımından Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğundan sadece bu yedi tekniğe ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 8.
Gözlem Formu (Rubrik) Kullanma Sıklığı ve Branş Değişkeni Arasındaki İlişki.

Branş	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	18	24.0	39	52.0	14	18.7	4	5.3	75	100
Fen Bilimleri Öğretmeni	7	17.5	11	27.5	15	37.5	7	17.5	40	100
Toplam	25	21.7	50	43.5	29	25.2	11	9.6	115	100
$\chi^2(3)=11.815$										p= .008

Tablo 8 'de görüldüğü üzere öğretmenlerinin gözlem formu tekniğini kullanma sıklığı ile branş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulgulara dayanılarak branşın gözlem formu tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 9.
Portfolyo Kullanma Sıklığı ve Branş Değişkeni Arasındaki İlişki.

Branş	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	27	36.0	24	32.0	16	21.3	8	10.7	75	100
Fen Bilimleri Öğretmeni	7	17.5	14	35.0	7	17.5	12	30.0	40	100
Toplam	34	29.6	38	33.0	23	20.0	20	17.4	115	100
$\chi^2(3)=8.889$										p= .031

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğretmenlerinin portfolyo tekniğini kullanma sıklığı ile branş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulgulara dayanılarak branşın, portfolyo tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 10.
Akran Değerlendirmesi Kullanma Sıklığı ve Branş Değişkeni Arasındaki İlişki.

Branş	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	15	20.0	25	33.3	25	33.3	10	13.3	75	100
Fen Bilimleri Öğretmeni	4	10.0	7	17.5	13	32.5	16	40.0	40	100
Toplam	19	16.5	32	27.8	38	33.0	26	22.6	115	100
$\chi^2(3)=12.140$										p= .007

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretmenlerinin akran değerlendirme tekniğini kullanma sıklığı ile branş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulgulara dayanılarak branşın, akran değerlendirme tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 11.
Öz Değerlendirme Kullanma Sıklığı ve Branş Değişkeni Arasındaki İlişki.

Branş	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	31	41.3	20	26.7	20	26.7	4	5.3	75	100
Fen Bilimleri Öğretmeni	8	20.0	10	25.0	9	22.5	13	32.5	40	100
Toplam	39	33.9	30	26.1	29	25.2	17	14.8	115	100
$\chi^2(3)=16.732$										p= .001

Tablo 11'de görüldüğü üzere öğretmenlerinin öz değerlendirme tekniğini kullanma sıklığı ile branş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulgulara dayanılarak branşın, öz değerlendirme tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 12.*Poster Kullanma Sıklığı ve Branş Değişkeni Arasındaki İlişki.*

Branş	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	25	33.3	27	36.0	21	28.0	2	2.7	75	100
Fen Bilimleri Öğretmeni	25	62.5	11	27.5	4	10.0	0	0.0	40	100
Toplam	50	43.5	38	33.0	25	21.7	2	1.7	115	100
$\chi^2(3)=10.629$									p= .014	

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin poster tekniğini kullanma sıklığı ile branş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulgulara dayanılarak branşın, poster tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 13.*Anlam Çözümleme Tablosu Kullanma Sıklığı ve Branş Değişkeni Arasındaki İlişki.*

Branş	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	30	40.0	26	34.7	16	21.3	3	4.0	75	100
Fen Bilimleri Öğretmeni	8	20.0	14	35.0	7	17.5	11	27.5	40	100
Toplam	38	33.0	40	34.8	23	20.0	14	12.2	115	100
$\chi^2(3)=15.184$									p= .002	

Tablo 13’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin anlam çözümleme tablosu tekniğini kullanma sıklığı ile branş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulgulara dayanılarak branşın, anlam çözümleme tablosu kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 14.*Çalışma Yapağı Kullanma Sıklığı ve Branş Değişkeni Arasındaki İlişki.*

Branş	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	57	76.0	9	12.0	7	9.3	2	2.7	75	100
Fen Bilimleri Öğretmeni	20	50.0	14	35.0	3	7.5	3	7.5	40	100
Toplam	77	67.0	23	20.0	10	8.7	5	4.3	115	100
$\chi^2(3)=11.036$									p= .012	

Tablo 14’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin çalışma yapağı tekniğini kullanma sıklığı ile branş değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulgulara dayanılarak branşın, çalışma yapağı tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ile alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanma sıklığı arasında ilişki olup olmadığına bakıldığında ise Ki kare (χ^2) testi sonunda hiçbir yöntem veya teknik kullanımı sıklığı ile mezun olunan okul değişkeni arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Hizmet yılı değişkenine göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı

Araştırmada belirlenen alt problemlerden öğretmenlerin hizmet yılı ile alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanma sıklığı arasında ilişki olup olmadığı sorusuna ait bulgular aşağıda sunulmuştur. Hizmet yılı değişkenine göre akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerinin kullanım sıklığı bakımından Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğundan sadece bu üç tekniğe ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 15.

Akran Değerlendirmesi Kullanma Sıklığı ve Hizmet Yılı Değişkeni Arasındaki İlişki.

Hizmet Yılı	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl arası	1	5.3	8	25.0	20	52.6	13	50.0	42	100
11-20 yıl arası	8	42.1	19	59.4	12	31.6	10	38.5	49	100
21 yıl ve üzeri	10	52.6	5	15.6	6	15.8	3	11.5	24	100
Toplam	19	16.5	32	27.8	38	33.0	26	22.6	115	100
$\chi^2(3)=24.703$									p= .000	

Tablo 15’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin akran değerlendirmesi tekniğini kullanma sıklığı ile hizmet yılı değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p< .05). Bu bulgulara dayanılarak öğretmenlerin hizmet yılının akran değerlendirmesi tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 16.

Öz değerlendirme kullanma sıklığı ve hizmet yılı değişkeni arasındaki ilişki.

Hizmet Yılı	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl arası	7	17.9	11	36.7	14	48.3	10	58.8	42	100
11-20 yıl arası	19	48.7	11	36.7	13	44.8	6	35.3	49	100
21 yıl ve üzeri	13	33.3	8	26.7	2	6.9	1	5.9	24	100
Toplam	39	33.9	30	26.1	29	25.2	17	14.8	115	100
$\chi^2(3)=15.862$									p= .015	

Tablo 16’da görüldüğü üzere öğretmenlerinin öz değerlendirme tekniğini kullanma sıklığı ile hizmet yılı değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (p< .05). Bu bulgulara dayanılarak öğretmenlerin hizmet yılının, öz değerlendirme tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 17.*Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanma Sıklığı ve Hizmet Yılı Değişkeni Arasındaki İlişki.*

Hizmet Yılı	Sıklıkla		Arada Sırada		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl arası	6	28.6	18	37.5	5	18.5	13	68.4	42	100
11-20 yıl arası	12	57.1	17	35.4	15	55.6	5	26.3	49	100
21 yıl ve üzeri	3	14.3	13	27.1	7	25.9	1	5.3	24	100
Toplam	21	18.3	48	41.7	27	23.5	19	16.5	115	100
$\chi^2(3)=15.808$									p= .015	

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanma sıklığı ile hizmet yılı değişkeni arasında yapılan Ki Kare (χ^2) testinde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulgulara dayanılarak öğretmenlerin hizmet yılının, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanımında anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Uygulamasına İlişkin Bulgular

Uygulamada karşılaşılan güçlükler

Araştırma kapsamında öğretmenlere alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini uygulama konusunda herhangi bir güçlükle karşılaşp karşılaşmadıkları sorulmuş ve Tablo 18’deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 18.*Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Uygulama Konusunda Herhangi Bir Güçlkle Karşılaşıyor musunuz? Bunlar nelerdir? Açıklayınız. Sorusuna İlişkin Verdikleri Yanıtlar.*

	f	%	Öğretmen İfadeleri
Evet karşılaşıyorum	68	59.0	“Müfredatın yoğun olması, ders saatinin yetersiz olması kısıtlıyor.”
Hayır karşılaşıyorum	38	33.0	“Güçlkle karşılaşıyorum.”
Cevap verilmemiş	9	8.0	-
Toplam	115	100	

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmada güçlkle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. 68 (%59) öğretmen sorun yaşadığını ifade ederken, 38 (%33) öğretmen uygulama konusunda herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. 38 öğretmenden bir kısmı alternatif teknik kullanmadığı için sorun da olmadığını söylemiştir. 9 (%8) öğretmen ise soruyu cevaplandırmamıştır.

Öğretmenlerin genel olarak zaman konusunda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. 25 (%22) kişi zamandan kaynaklı güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Zamanın yanı sıra puanlama, kaynak yetersizliği, öğretmenin teknik hakkında bilgi eksikliği, kontrol edememe, bireysel farklılıklar, hazır bulunuşluk, velilerden kaynaklı sorunlar, sınıf mevcudunun kalabalık oluşu gibi farklı güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

K₂₃(S.Ö. 21 yıl ve üzeri):

Hayır. Ders konuyu hangi teknik uygula
on: kullanmam.

K₁₀(S.Ö. 21 yıl ve üzeri):

Performans ve Projelerde ailelerden yardım alıyorum. Sınıf içinde yaparak işler zamanı yeterince öğrenci araştırma ve hazırlaması gerektiren eksik getiriyor uygulanamıyor.

K₄₆(F.T.Ö. 11-20 yıl arası):

Öğrenci gelişim formu, Akran değerlendirme formu ve öz değerlendirme formlarını doldurma şekli ve yeterli zaman darlığı sebebiyle çok verimli olamamaktadır.

K₈₂(S.Ö. 21 yıl ve üzeri):

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanırken yeterli derinlik bilgisiye sahip olmadığım için zorlanıyorum.

Uygulama sonrası yapılanlar

Öğretmenlere ölçme değerlendirme sonunda öğrencilerde eksik ya da hatalı buldukları konularla ilgili olarak geri dönüt sağlamada ne gibi uygulamalar yaptıkları sorulmuş ve Tablo 19'daki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 19.

"Ölçme Değerlendirme Sonunda Öğrencilerde Eksik ya da Hatalı Bulduğunuz Konularla İlgili Olarak Geri Dönüt Sağlamada Ne Gibi Uygulamalar Yapıyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Verdikleri Yanıtlar.

	f	%	Öğretmen İfadeleri
Konu tekrarı yapma	86	74.8	"Konu tekrarı yaparak eksik olan kısımlarla ilgili daha çok örnek çözüyorum."
Yeniden değerlendirme	20	17.4	"Yeni bir değerlendirme yaparım."
Anında düzeltme yapma	5	4.3	"Ders anında eksiğini göstererek anlatıyorum."
Veli görüşmesi	3	2.6	"Veli ile görüşürüm."
Cevap verilmemiş	1	0.9	-
Toplam	115	100	

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu konu tekrarı yaptıklarını ifade etmişlerdir. 62 (%54) öğretmen konuyu tekrar ettiklerini ifade ederken nasıl bir şekilde uygulama yaptıklarını belirtmemişlerdir. 24 (%21) öğretmen de farklı yöntem ve teknik ile yeniden dersi işleme yoluna gittiklerini açıklamışlardır. Toplamda öğretmenlerin büyük çoğunluğu 86 (%74.8) konuyu tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. 20 (%17.4) öğretmen ise farklı yollarla yeniden bir değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden sadece 5 (%4.3) kişi anında düzeltmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. 3 (%2.6) öğretmen ise değerlendirme sonuçlarını veli ile görüştüğünü söylemiştir. 1 (%0.9) öğretmen ise soruyu cevaplandırmamıştır.

K₁₁₂(S.Ö. 1-10 yıl arası):

Özet jönelopi şeklinde tekrar yaptırıyorum. Konuyla ilgili soru çözüyorum.

K₁₁₅(S.Ö. 11-20 yıl arası):

Genel dönüt aldığım eksik olan kazanım listesini çıkartıp kazanımlara yönelik tek soru yapmam. ayrıca öğrenci-eksik kazanımı belirle diyim için, öğrenci bazı performans ve proje ödevleri verdim.

K₈₃(S.Ö. 21 yıl ve üzeri):

Değişik metod ve teknikler uyguluyorum. Görsel ve uygulanabilir eğitime ağırlık veriyorum.

K₉₇(S.Ö. 1-10 yıl arası):

Yazılıları tüm öğrencilere denetip benzer cevaplandırıyorum. Yazılı sınavlara medalekin soruyorum. Eksik bilgilere tamamlayıyorum.

Alternatif ve geleneksel yöntemlere eğilim

Öğretmenlere geleneksel ölçme değerlendirme ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından hangisine daha eğilimli oldukları sorulmuş ve Tablo 20'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 20.

"Geleneksel Ölçme Değerlendirme ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarından Hangisine Kendinizin Daha Eğilimli Olduğunuzu Hissetmektesiniz?" Sorusuna İlişkin Verdikleri Yanıtlar.

	f	%	Öğretmen İfadeleri
Geleneksel tekniklere eğilimliyim	51	44.4	"Zaman yetersiz olduğu için geleneksel teknikler kullanıyorum. Ayrıca SBS sistemi bizi buna zorluyor"
Alternatif tekniklere eğilimliyim	38	33.0	"Alternatife yatkınım. Çünkü öğrencinin bilgisini daha iyi ölçtüğüne inanıyorum."
Eşit uzaklıktaım	15	13.1	"Zamana göre ikisini de kullanırım."
Cevap verilmemiş	11	9.5	-
Toplam	115	100	

Öğretmenlerden 51 (%44.4) kişi geleneksel tekniklere eğilimli olduğunu, 38 (%33) öğretmen alternatif tekniklere eğilimli olduğunu belirtmektedir. 15 (%13.1) öğretmen ise her ikisine eşit uzaklıkta olduklarını ifade etmişlerdir. 11 (%9.5) öğretmen de bu soruyu cevaplandırmamıştır.

Geleneksel tekniklere eğilimin sebebi olarak öğretmenlerden 6 kişi SBS sınav sisteminin buna zorladığını söylemişlerdir. Ayrıca 9 öğretmen ise daha objektif puanlama yapabildiklerinden geleneksel tekniklere eğilimli olduklarını ifade etmişlerdir. Bunların dışında zaman, alternatif teknikleri bilmeme, geleneksel tekniklere yatkınlık, öğrencilerin hazır bulunmuşluğu gibi sebeplerden bahsetmişlerdir.

Alternatif tekniklere eğilimin sebebi olarak öğretmenler öğrenciler için ilgi çekici oluşu, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması, detaylı ölçüm sağlaması, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlayan ve gelişime ayak uydurmanın gerekli olduğu gibi sebeplerden bahsetmişlerdir.

K₇₉(S.Ö. 21 yıl ve üzeri):

Alternatif ölçme değerlendirme araçlarını daha verimli buluyorum.

K₂₉(F.T.Ö. 11-20 yıl arası):

Geleneksel ölçme değerlendirme için daha kısa zamanda hem de öğrenen bu değerlendirilmeye tabi tutulacak bir Lisans programı edilebilir işi.

K₄₂(F.T.Ö. 11-20 yıl arası):

Aslında alternatif ölçme değerlendirme yollarında daha güzel. Ancak zamanın kıvılcığı olan bir geleneksel ölçme değerlendirilmeye işi.

K₈₄(S.Ö. 21 yıl ve üzeri):

İkisinde de esit kullanılabilir. Daha iyi kullandıklarını tercih ediyorum.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmeni ve fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hangi sıklıkta kullandıkları belirlenmiş ve alternatif ölçme teknikleri ile ilgili görüşleri ve bu teknikleri uygulama durumları araştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin en çok kullandıkları alternatif ölçme tekniklerin çalışma yaprağı ve performans değerlendirme olduğu tespit edilmiştir. Performans değerlendirmenin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu tutulması en çok kullanılan alternatif teknik olmasının sebebi olabilir. En sık kullanılan tekniğin performans değerlendirme olduğu bulgusu farklı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Anıl ve Acar, 2008; Kanatlı, 2008; Kaya, vd., 2012; Okur ve Azar, 2011; Yeşilyurt, 2012; Şimşek, 2011). Performans değerlendirmeden sonra öğretmenlerin kullanmayı en çok tercih ettikleri teknik bulmacadır.

Öğretmenlerin en az sıklıkta kullandıkları alternatif ölçme tekniklerinin akran değerlendirmesi, yapılandırılmış grid, portfolyo ve tanılayıcı dallanmış ağaç olduğu tespit edilmiştir. En az kullanılan alternatif tekniklerden birinin akran değerlendirme olduğu sonucu literatürde yer alan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Adanalı ve Doğanay, 2010; Çelikkaya, vd., 2010). Yapılandırılmış grid tekniği ile ilgili literatürde öğretmenlerin bilgi eksikliği bulunduğu ve buna bağlı olarak az kullanıldığı tespit edilen çalışmalar bulunmaktadır. Yapılandırılmış grid tekniğinin az kullanıldığı bulgusu farklı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Kanatlı, 2008; Karamustafaoğlu, vd., 2012; Kaya, vd., 2012; Okur, 2008; Okur ve Azar, 2011; Şimşek, 2011). Portfolyo kullanımı öğretmenlerin az kullandığı tekniklerden biri olarak gözükmektedir. Oysa Sandford ve Hsu (2013) araştırmalarında alternatif değerlendirmenin kullanımı ve uygulanmasını büyük bir çözüm olarak görmeseler de portfolyo kullanımının değerlendirmede farklı bir etki yaratarak revizyon yarattığını belirtmişlerdir. Tanılayıcı dallanmış ağacın az kullanılan bir teknik olması farklı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Kaya, vd., 2012; Karamustafaoğlu, vd., 2012; Okur, 2008; Okur ve Azar, 2011; Sağlam, vd., 2009; Şimşek, 2011).

Yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin kullanımının az olmasının sebebi olarak bazı araştırmalar öğretmenlerin tekniklerle ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığı bulgusuna ulaşmışlardır (Akçadağ, 2010; Sağlam-Arslan, vd., 2008; Yala, 2011; Yapalak, 2009). Oysa Karahan (2007)'ye göre yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin kullanımının öğrenci başarısını olumlu bir şekilde arttırdığı tespit edilmiştir. Bazı araştırmalar bu tekniklerle ilgili olarak öğretmenlerin bilgi eksikliği olmasının hizmet içi eğitim kurslarının yetersizliğinden kaynaklandığını tespit etmişlerdir (Anıl ve Acar, 2008; Çelikkaya, vd., 2010; Çoruhlu, vd., 2009). Nitekim yeni teknikler ile ilgili verimli bir hizmet içi eğitim alınmasının ölçme değerlendirmede etkililiği arttırdığı yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Çoruhlu, vd., 2008; Şenel, 2008). Ancak, geçen zaman sürecinde yapılan araştırmalarda ve bu çalışmada hala benzer bulgulara ulaşıyor olması yapılan hizmet içi ve hizmet öncesi uygulamaların

yetersiz kaldığına işaret ediyor olabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu tür uygulamalara zaman kaybı gözü ile bakmaları, bu teknikleri benimsememeleri, ya da fayda sağlamadığını düşünmeleri de bu sonucu etkileyen sebepler arasında sayılabilir. Nitekim bu çalışmaya katılan bazı öğretmenler bu yöndeki görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler sınav sisteminin kendilerini geleneksel yöntemleri daha fazla kullanmaya ittiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre alternatif ölçme değerlendirme kullanmaları ile ilgili yapılan Ki Kare (χ^2) testi analizine göre portfolyo, kavram haritası, gösteri ve görüşme tekniklerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bayanların bu teknikleri daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Bayan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada daha olumlu görüş içinde oldukları farklı araştırmalarda tespit edilmiştir (Karamustafaoğlu, vd., 2012; Okur ve Azar, 2011).

Öğretmenlerin branş değişkenine göre alternatif ölçme değerlendirme kullanmaları ile ilgili yapılan Ki Kare (χ^2) testi analizine göre rubrik, portfolyo, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, poster, anlam çözümleme tablosu ve çalışma yaprağı tekniklerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin branşlarına göre alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma durumları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin poster dışındaki değerlendirme tekniklerini fen bilimleri öğretmenlerinden daha sık kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte fen bilimleri dersi öğretmenlerinin poster tekniğini çok daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Bunun sebebi ilköğretim 1. kademe düzeyindeki öğretmen ve öğrenci kaynak kitaplarında bu teknikleri barındıran pek çok uygulama yer alması ve öğretmenlerin bunları hazır olarak bulabilmesi olabilir. Ayrıca bazı teknikler işlenen konuların mahiyetine bağlı olarak ilköğretim ikinci kademe sınıflarında kullanıma uygun olmayabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre alternatif ölçme değerlendirme kullanmaları ile ilgili yapılan Ki Kare (χ^2) testi analizine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bazı diğer araştırmalar da benzer şekilde öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ile alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir (Kaya, vd., 2012; Karamustafaoğlu, vd., 2012; Okur ve Azar, 2011). Öte yandan Kanatlı, (2008) eğitim fakültesinden farklı bir fakülteden mezun olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye daha olumlu baktıklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre alternatif ölçme değerlendirme kullanmaları ile ilgili yapılan Ki Kare (χ^2) testi analizine göre akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri anlamlı farklılık göstermektedir. Karamustafaoğlu vd. (2012) ile Kanatlı (2008)'e göre öğretmenlerin kıdemlerine göre az kıdemli öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanımına daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Öte yandan ise bazı araştırmalar kıdemi fazla olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri bilme ve uygulama düzeylerinin kıdemi az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Kaya, vd., 2012; Okur, 2008; Okur ve Azar, 2011). Bu araştırma da aynı sonucu desteklemektedir. Bu sonuç, hizmet yılı daha fazla olan öğretmenlerin yeni teknikleri uygulamada ve genel olarak, öz yeterlik inançlarının daha güçlü olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğretmenlerin çoğunluğu 68 (% 59) güçlükle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenler karşılaştıkları güçlüklerin zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, objektif olarak not verememek, velilerin olumsuz etkileri, teknikle ilgili bilgi yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Farklı araştırmalar bu bulguları destekler niteliktedir (Anıl ve Acar,2008; Baki ve Birgin, 2002; Okur, 2008; Orhan, 2007; Sağlam, vd., 2009; Yeşilyurt, 2012). Benzer şekilde Aksu (2008) araştırmasında öğretmenlerin büyük kısmının alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uzun zaman aldığını ve bu yüzden kullanımının verilen zaman içinde oldukça zor olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Nitekim konuya ilişkin olarak Ercan ve Altun (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlere alternatif değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliği sorulmuş ve öğretmenlerin %100'ü bu tekniklerin hepsini her zaman kullanmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların %75'i alternatif

değerlendirme tekniklerini zor bulduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların %45'i alternatif değerlendirme tekniklerini sınıfların kalabalık olmasından dolayı uygulamadıklarını belirtmişlerdir (Akt: Gömleksiz ve Bulut, 2007).

Alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine yatkınlıkları ile ilgili bulgular göze çarpmaktadır (Anıl ve Acar, 2008; Çelikkaya, vd., 2010; Çoruhlu, vd., 2009; Kirman, 2008; Kocaarslan, 2012; Okur, 2008; Yeşilyurt, 2012). Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre ise öğretmenlerin geleneksel yaklaşımın doğrultusundaki uygulamalardan kısmen vazgeçmiş oldukları gözükmektedir.

Bu çalışmanın bulgularından hareketle araştırmacılara, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumlarıyla ilgili gözlem ya da görüşme yöntemleri de kullanılarak, nitel araştırmalar yapılması, böylece alandaki sorunların derinlemesine bir şekilde incelenerek çözüm önerileri sunulması faydalı olabilir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin en az kullandıkları tekniklerin neden az kullanıldığına ilişkin derinlemesine araştırmalar yapılması yararlı olabilir.

Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak karşılaştıkları güçlükler konusunda bilgi yetersizlikleri olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde bazı öğretmenler bilgi yetersizliği sebebiyle geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini eğilimli olduklarını ifade etmişlerdi. Bu nedenle bilgi yetersizliği konusunda verimli olacak şekilde hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu tekniklere bakış açılarının olumlu yönde değiştirilmesine çalışılması önerilebilir.

Kaynakça

- Adanalı, K. & Doğanay, A. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem, teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı*, 53, 29-50.
- Aksu, H. (2008). A study on the determination of secondary school mathematics teachers' views on alternative assessment, *Humanity and Social Sciences Journal*, 3(2), 89-96.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(11), 44- 66.
- Baki, A. & Birgin, O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulama, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, 913-920, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Balcı, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çalışkan, H. & Kaşksız, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4152-4156.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Öztürk, D. T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme- değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çepni, S. & Çoruhlu T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, 117-128.
- Çoruhlu, Ş. T., Nas, E.S., & Çepni, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 1-22.

- Çoruhlu, Ş. T., Nas, E.S., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76–88.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme ve değerlendirme metodlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Kaya, A., Balay, R. & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kirman, A. (2008). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen bilgisi dersinde, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme sistemlerinin, başarı testleri yapılarak karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 269-279.
- MEB. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (Taslak Basım). Ankara: Devlet Kitapları
- MEB. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları
- Nelson, L. & Drake, F. (1997). Enhancing reflective practice through alternative assessment. *Journal of Research in Rural Education*, 13 (1), 47-56.
- Okur, M. & Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387- 400.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Unpublished master's thesis, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Orhan, A. (2012). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi*. Unpublished master's thesis, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: portfolyo değerlendirme, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 103-130.
- Özçelik, D.A., (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Sağlam-Arslan, A., Avcı, N., & İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.

- Sağlam-Arslan, A., Devocioğlu-Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Sandford, B. A. & Hsu, C. C. (2013). Alternative assessment and portfolios: review, reconsider, and revitalize. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 215-221.
- Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması*. Unpublished master's thesis, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 149-168.
- Vurkaya, G. (2010). *Alternatif değerlendirme etkinliklerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Unpublished master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yayla, G. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1183-1205.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

