

PEGEM

E Ğ İ T İ M
ve
Ö Ğ R E T İ M
DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF

EDUCATION
and
INSTRUCTION

ARALIK / DECEMBER 2015

CİLT / VOL: V

SAYI / NO: 5

ISSN: 2146-0655

E-ISSN: 2148-239X



PEGEM
E Ğ İ T İ M
ve
Ö Ğ R E T İ M
DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION
and
INSTRUCTION

ARALIK / DECEMBER 2015

CİLT / VOL: V

SAYI / NO: 5

ISSN: 2146-0655

E-ISSN: 2148-239X



 PEGEMAKADEMİ

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

Dergi Sponsoru

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Servet SARIKAYA

Editör

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yardımcı Editör

M. Ed. Serkan DİNÇER

Redaksiyon Editörleri

Dr. Meral ŞEKER

Dr. Ayça DİNÇER

Kapak Düzenleme

Gürsel AVCI

Dizgi

Cemal İNCEOĞLU

Baskı

Ayrıntı Matbaası

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

Dizinleme

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG) TUBITAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler, Proquest, Index Copernicus, 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. The journal language is Turkish and English.

Sponsor

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Owner

Servet SARIKAYA

Publication Editor

Servet SARIKAYA

Editor in Chief

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Associate Editor

M. Ed. Serkan DİNÇER

Proofreading Editors

Dr. Meral ŞEKER

Dr. Ayça DİNÇER

Cover Art

Gürsel AVCI

Designer

Cemal İNCEOĞLU

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 TUBITAK ULAKBİM Social and Humanities, Proquest, Index Copernicus, 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
Prof. Dr. Alim KAYA	Mersin 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
Prof. Dr. Eralp ALTUN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Gulden UYANIK BALAT	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gürhan CAN	Yeditepe 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
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Gazi Üniversitesi Gazi
Prof. 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 Tefik CEPHE	Gazi Üniversitesi
Prof. 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	Hasan Kalyoncu 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.5 – Sayı.5 için Hakem Listesi
[List of Reviewers for Vol.5 – No.5]

Dr. Abdurrahman ŞAHİN <i>Pamukale Üniversitesi</i>	Dr. Ali ERSOY <i>Anadolu Üniversitesi</i>
Dr. Arife ERSOY <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Dr. Ayla ARSEVEN <i>Cumhuriyet Üniversitesi</i>
Dr. Ayten BAL <i>Çukurova Üniversitesi</i>	Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN <i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Bahadır GÜLBAHAR <i>Ahi Evran Üniversitesi</i>	Dr. Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK <i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Dr. Bilge YUREKLİ <i>Gazi Üniversitesi</i>
Dr. Bülent DOŞ <i>Zirve Üniversitesi</i>	Dr. Canan KOÇ <i>Cumhuriyet Üniversitesi</i>
Dr. Cemal Ergin EKİNCİ <i>Muğla Üniversitesi</i>	Dr. Cemal TOSUN <i>Ankara Üniversitesi</i>
Dr. Cihat YAŞAROĞLU <i>Bingöl Üniversitesi</i>	Dr. Çiğdem APAYDIN <i>Akdeniz Üniversitesi</i>
Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Dr. Dilek ZEREN ÖZER <i>Uludağ Üniversitesi</i>
Dr. Erdiç ASLAN <i>Mersin Üniversitesi</i>	Dr. Ersin KARADEMİR <i>Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi</i>
Dr. Etem YEŞİLYURT <i>Mevlana Üniversitesi</i>	Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ <i>Milli Eğitim Bakanlığı</i>
Dr. Ferudun SEZGİN <i>Gazi Üniversitesi</i>	Dr. Fevzi DURSUN <i>Gaziosmanpaşa Üniversitesi</i>
Dr. Fitnat KÖSEOĞLU <i>Gazi Üniversitesi</i>	Dr. Gülden TÜM <i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Hasan BERKANT <i>Kahramanmaraş S.İ. Üniversitesi</i>	Dr. Hatice ASAN <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Hatice YILDIZ <i>Cumhuriyet Üniversitesi</i>	Dr. Hayal YAVUZ MUMCU <i>Ordu Üniversitesi</i>
Dr. Hayriye KURUYER <i>Aksaray Üniversitesi</i>	Dr. Hulusi ÇOKADAR <i>Pamukale Üniversitesi</i>
Dr. Hülya ASLAN EFE <i>Dicle Üniversitesi</i>	Dr. Hülya GÜR <i>Balıkesir Üniversitesi</i>
Dr. Koray KASAPOĞLU <i>Afyon Kocatepe Üniversitesi</i>	Dr. Mehmet Emre SEZGİN <i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Mehmet KURTULMUŞ <i>Harran Üniversitesi</i>	Dr. Mehtap AYDINER UYGUN <i>Niğde Üniversitesi</i>
Dr. Meltem KURTOĞLU ERDEN <i>Uşak Üniversitesi</i>	Dr. Meryem AYDEDE YALÇIN <i>Niğde Üniversitesi</i>
Dr. Murat DİRLİKLİ <i>Siirt Üniversitesi</i>	Dr. Murat TUNCER <i>Fırat Üniversitesi</i>
Dr. Mustafa ŞANAL <i>Giresun Üniversitesi</i>	Dr. Necmi GÖKYER <i>Fırat Üniversitesi</i>
Dr. Onur DÖNMEZ <i>Ege Üniversitesi</i>	Dr. Özgecan TAŞTAN KIRIK <i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Pınar BULUT <i>Gazi Üniversitesi</i>	Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU <i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Recep KAHRAMANOĞLU <i>Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	Dr. Ruken VURAL <i>Adnan Menderes Üniversitesi</i>
Dr. Sadık YÖNDEM <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>	M.Ed. Serkan DİNÇER <i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Serkan ÖZAY <i>Niğde Üniversitesi</i>	Dr. Sevda KOÇ <i>Siirt Üniversitesi</i>
Dr. Sevda SEZER BARUT <i>Akdeniz Üniversitesi</i>	Dr. Sevgül ÇALIŞ <i>Uludağ Üniversitesi</i>
Dr. Şeref GÖKÜŞ <i>Akdeniz Üniversitesi</i>	Dr. Tarkan YAZICI <i>Dicle Üniversitesi</i>
Dr. Tuğrul YÜRÜK <i>Çukurova Üniversitesi</i>	Dr. Yusuf SÜLÜN <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>

İÇİNDEKİLER /CONTENTS

Ahmet DOĞANAY

Editörden..... vi

Tolga YILMAZ

Türkiye'deki endüstri ürünleri tasarımı bölümlerinin sürdürülebilir tasarım eğitimi açısından değerlendirilmesi

Evaluation of industrial design departments in Turkey in terms of sustainable design education 455

Burcu DEMİR, Mehtap AYDINER UYGUN

Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin incelenmesi

The investigation of music teachers' teaching style choice 469

Canan KOÇ, Aysel ARSLAN

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi

An analysis of secondary school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies 485

İbrahim DADANDI, Pakize URFALI DADANDI

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Turkish teachers' opinions of the problems they face in the classroom of students with learning disabilities..... 509

Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN, Mediha SARI

Düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin dönüt verme biçimlerinin incelenmesi

An investigation of feedback styles of classroom teachers who have low and high professional self-efficacy perceptions 533

Ali ERSOY

Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi

Investigation of Phd students' initial qualitative research experiences via their diaries 549

Utku KÖSE, Aslıhan TÜFEKÇİ

Algoritma ve akış şeması kavramlarının öğretiminde akıllı bir yazılım sistemi kullanımı

Usage of an intelligent software system in teaching algorithm and flowchart concepts 569

Mustafa ÖZDERE

Yabancı dil okutmanlarının yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğine yönelik tutumları

Foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy in foreign language learning 587

Ebru EZBERCİ, Mehmet Altan KURNAZ, Nezihe Gökçen BAYRİ

Ortaokul öğrencilerinin elektrik konusuna ilişkin gösterim türleri arasındaki geçiş yapabilme durumlarının belirlenmesi

Determination of secondary school students' ability of making transitions between representations related to the..... 607

İsmail KILIÇ, Ayhan MORALAR

Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı ve motivasyona etkisi
The effect of problem-based learning approach on academic success and motivation in science education..... 625

İzzet LAL, Mediha SARI

Mesleki kıdemleri farklı fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme- öğretme sürecini düzenleme biçimlerinin karşılaştırılması
Comparison of the organization of teaching-learning process by different occupational seniority science teachers..... 637

Esin YILMAZ KOĞAR, Berna AYGUN

Temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavı (TEOG)'nın matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliğinin incelenmesi
The investigation of content validity of mathematics sub-test of the transition from primary to secondary education exam..... 667

Seher KAPUCU, Ferudun SEZGİN

Liselerde serbest kıyafet uygulamasının çok perspektifli analizi
A multi-perspective analysis of free dress code at high schools..... 681

Cemal TOSUN, Fatma ÇAPCIOĞLU

4-6 yaş Kur'an kursları öğretim programının dini gelişim kuramları çerçevesinde incelenmesi
Evaluation of Quran courses curriculum (4-6 age group) in the context of religious development theories..... 705

Yıldız KIZILABDULLAH

"Dini Öğrenme Modelinin" çok dinli /çokkültürlü toplumlardaki tezahürleri
Appearing of the model of learning religion in multicultural/multireligious societies 721

Saniye MECEK, Erdal TAŞLIDERE

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin matematik ve fizik akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
Investigation of gifted students mathematics and physics achievements in terms of different variables 733

Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği
The effectiveness of the teacher training program..... 747

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG) beşinci yılı son sayısı ile sizlerle bir kez daha beraber olmaktan duyduğum mutluluğu paylaşmak istiyorum. Dergimiz beş yılı geride bırakarak sürekli kalitesini üst sıralara taşımaktadır. Beş yıllık zaman diliminde kırk bir adet makaleyi beş cilt, yirmi bir sayı ile okuyucularına ulaştırmıştır.

Bu sayımızda diğer sayılardan farklı olarak 16-18 Nisan 2015 tarihleri arasında Pegem Akademi ve Niğde Üniversitesi'nin katkıları ve işbirliğiyle gerçekleştirilen 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildirilerin genişletilmiş halini içeren makalelere yer vermiş bulunmaktayız. Kongrede sunulan bildiri sahiplerinden 100'e yakını dergimize başvuru yapmış, 59 makale başvurusu editöryal süreçte, 19 tanesi hakem sürecinde ret edilerek yazarlara iade edilmiştir. Son olarak 17 makale dergimizde yayımlanmaya hak kazanmıştır. Ret edilen makalelerin büyük bir çoğunluğu I-thenticate programıyla tarama sonucunda yüksek oranda birebir alıntılanma sebebiyle, bir kısmı ise yöntemsel hatalar nedeniyle olmuştur.

Dergimizin Proquest veri tabanında taranmaya başlaması ve gelecek sayılarda Social Sciences Citation Index'te ve ERIC veri tabanında taranmayı hedeflemesinden dolayı oldukça titiz bir hizmet vermeye çalışıyoruz. Bu süreçte siz değerli akademisyenlerden başvuruları istenilen adımlara uyarak yapmanızı ve dergimize hakem olmanızı rica ediyoruz.

Bu sayıda da önceki sayılarda paylaştığım araştırmanın doğurguları konusunu tekrar paylaşmak istiyorum. Bilindiği gibi araştırma bir problem çözme, bilinmeyeni aydınlatma sürecidir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların araştırılan problemin çözümüne katkı yapması ve uygulamayı iyileştirmesi beklenir. Bu nedenle araştırma raporlarının sonunda bulguların ele alınan problemin çözümüne nasıl katkı yapacağı ve ulaşılan bilgilerin kuramsal olarak mevcut bilgi birikimine yapacağı katkıların belirtilmesi gerekir. Bu katkıları iki ana boyutta belirtmek yararlı olacaktır. İlki, araştırma bulgularının uygulamadaki doğurguları, ikincisi ise bu konuda araştırma yapacaklar için doğurgular. Öneriler olarak da adlandırılan doğurgular kişiseldir ancak bunların araştırmada ortaya çıkan bulgulara dayalı olma zorunluluğu vardır. Önerilerin bu araştırma yapılmadan da söylenebilecek genel öneriler olması birçok makalede karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenle araştırma önerilerinin bulgularla ilişkilendirilerek sunulmasında yarar vardır. Ayrıca önerilerde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da, önerilerin pratikte uygulanabilecek makul ve mantıklı olması gereğidir. Araştırma bulgularına dayalı ancak mevcut koşullarda uygulanamayacak bir önerinin çok fazla bir değeri yoktur. Araştırma bulgularının ve araştırma sürecinde karşılaşılan sorunların, bu konuda yeni araştırma yapacaklar için de doğurgularının olması beklenir. İyi bir araştırma konusunun ölçütlerinden birisi, yeni problemler doğurma kapasitesidir. Bu nedenle, araştırılan problemin doğurduğu ve araştırılmasına gereksinim duyulan yeni araştırma konularının da öneri olarak sunulmasında yarar vardır.

Bu sayımızda da her zaman olduğu gibi hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve daha önce doi numarası verdiğimiz on yedi makaleyi siz değerli bilgi üreticisi ve tüketicilerinin hizmetine sunuyoruz. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların yararlı olmasını ve eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı yapmasını diliyorum, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle en içten saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Türkiye’deki Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümlerinin Sürdürülebilir Tasarım Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

Tolga YILMAZ^{a*}

^aAnadolu Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Eskişehir/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.025

Makale Geçmişi:

Geliş 14 Temmuz 2015
Düzeltilme 03 Kasım 2015
Kabul 17 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Sürdürülebilirlik,
Sürdürülebilir tasarım,
Sürdürülebilir tasarım eğitimi.

Öz

Çevresel ve sosyal sorunlar, günümüzde insan toplumunun ve doğal yaşamın küresel ölçekte varlığını tehdit edecek boyutlara ulaşmışlardır. “Sürdürülebilirlik” kavramı, bu çevresel ve sosyal sorunların çözümü konusunda insan kültürünün geniş kabul gören önerisi olarak değerlendirilebilir. Çevresel ve sosyal sorunların en önemli kaynaklarından bir tanesi olan üretim-tüketim süreçlerinin merkezinde ise “endüstri ürünleri tasarımı” bilimi ve mesleği bulunmaktadır. “Sürdürülebilir tasarım” kavramı ve yöntemleri ise, endüstri ürünleri tasarımı biliminin çevresel ve sosyal sorunlara çözüm önerisi olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada, Türkiye’deki güncel durumun belirlenebilmesine yönelik olarak endüstri ürünleri tasarımı bölümlerinin lisans programlarında yer alan ve sürdürülebilir tasarım ile bağlantılı içerik sunan derslerin belirlenmesi amacı ile bir yöntem önerilmiştir. Bu yöntem, altı üniversitenin endüstri ürünleri tasarımı lisans öğretim programları kapsamında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda altı üniversitede sürdürülebilir tasarım ile bağlantılı içerik sunan dokuz derse ulaşılmıştır. Sonrasında bu dersler içerik ve yöntem açısından ikinci kere değerlendirilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkılarak araştırmaya konu olan altı bölüm, sürdürülebilir tasarım ile ilgili kriterlerin lisans öğretim programlarına uyumlandırılması açısından sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın, ileride yapılacak strateji geliştirme çalışmalarına temel oluşturacak bir yöntem olabileceği değerlendirilmektedir.

Evaluation of Industrial Design Departments in Turkey in Terms of Sustainable Design Education

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.025

Article history:

Received 14 July 2015
Revised 03 November 2015
Accepted 17 November 2015

Keywords:

Sustainability,
Sustainable design,
Sustainable design education.

Abstract

Environmental and social problems have globally reached a vital scale that threatens the existence of human communities and natural environment. “Sustainability” can be considered as an accepted proposal by human culture in means of solving these problems. Production-consumption processes are one of the main sources of these problems and in the center of these processes, industrial design has an important role. “Sustainable design” is the solution proposal for environmental and social problems. In this research, a method was proposed aiming to determine courses which include content about sustainable design in scope of determining the current situation of industrial design departments in Turkey. Method was applied within industrial design undergraduate curriculums of six universities’ departments. Nine courses that offer sustainable design content were reached within six departments’ curriculums. These courses were evaluated in means of content and method. Using this information, departments were classified in means of integration of sustainable design criteria into their undergraduate curriculum. It is evaluated that, this classification can be used as a method that provides a basis for strategy development efforts.

*Yazar: tolgay@anadolu.edu.tr

Giriş

Günümüzde insanoğlu kendisinin varlığını ve Dünya üzerindeki diğer tüm canlı yaşamı tehdit edecek boyutlara ulaşan çevresel ve sosyal sorunlar ile karşı karşıya bulunmaktadır. Doğaya verilen zarar ve doğanın yıkımı artık kişisel deneyimlerimizin uzağında değildir ve gözümüze, kulağımıza ve burnumuza daha açık bir şekilde çarpmaktadır (Beck, 1992).

Rachel Carson'un (1907-1964) 1962 yılında yayınlanan "Sessiz Bahar" (*Silent Spring*) adlı kitabı (Carson, 2002) insanoğlunun çevreye verdiği büyük zarara dikkat çeken ilk ve önemli eserler arasındadır. Carson bu kitabında çevresel sorunları zirai ilaçlar temelinde ele almaktadır. Ancak insanoğlunun çevreye verdiği zararların kaynağı zirai ilaçlar ile sınırlı değildir. 1972 yılında Stockholm'de düzenlenen "Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı" (*United Nations Conference on the Human Environment*) çevresel sorunların kapsamlı ve uluslararası ölçekte ele alındığı ilk konferanstır. Bu konferans çevresel sorunlara kapsamlı ve pek çok başlık altında dikkat çekmesinin yanında çevresel sorunlar ile sosyal sorunların birlikte ele alınması gerekliliğini vurgulaması açısından da önemli bir konferanstır. Birleşmiş Milletler (BM) çatısı altında kurulan Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (*World Commission on Environment and Development*) tarafından hazırlanan "Ortak Geleceğimiz Raporu"nda (*Our Common Future*) ise "sürdürülebilirlik" ve "sürdürülebilir kalkınma" kavramları ilk olarak tanımlanmıştır. Bu raporda sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma "günümüzün ihtiyaçlarının, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını gidermesini engellemeden karşılanması" olarak tanımlanmaktadır (Brundtland, 1987). Sürdürülebilirlik, insan faaliyetlerinin doğa ile uyumlu hale gelmesi açısından bir çatı kavram olarak tanımlanabilir ancak aynı zamanda insan faaliyetlerinin sosyal ve etik yönlerini de kapsamaktadır. Dresner (2008), sürdürülebilir kalkınmayı çevreci yaklaşımların, sosyal sorumlulukların ve ekonomik geçerliliğin ortak gelişimi olarak değerlendirmektedir. Roseland (1992) ise sürdürülebilirlik çerçevesi içinde, daha önce kullandığımız ekonomik modellerde görünmez olan sosyal ve etik kurallar gibi kuralların önemini vurgulamaktadır. Elkington (1997) ise kitabında sürdürülebilirliği "ekonomik zenginlik", "çevresel kalite" ve "sosyal eşitlik" kavramları ile açıklamakta ve bu kavramları sürdürülebilirliğin "üç sacayağı" (*triple bottom line*) olarak tanımlamaktadır. Bu tanım "sürdürülebilir tasarım" tanımının gelişimi açısından da önemlidir.

Sürdürülebilir Tasarım

İnsanoğlunun özellikle endüstri devriminden sonra tekniği ve kapsamı ile hızlı bir şekilde gelişen üretim-tüketim süreçleri, günümüzün çevresel ve sosyal sorunlarının en önemli sebeplerindedir. Endüstri ürünleri tasarımı faaliyetleri bu süreçlerin merkezinde yer almaktadır ve endüstri ürünleri tasarımcıları ise yine bu süreçlerin merkezindeki önemli karar vericiler arasındadır. Bu bağlamda, endüstri ürünleri tasarımı bilimi ve mesleği sorunlar kapsamında sorumluluk sahibidir. Papanek'in (1985) kitabı "*Design for the Real World*" (özgün eser 1971 yılında yayınlanmıştır) çevresel ve sosyal sorunlar bağlamında endüstri ürünleri tasarımının sorumluluklarına dikkat çeken ilk ve önemli çalışmalar arasındadır. Bhamra ve Lofthouse (2007) sürdürülebilir tasarım kavramının ve tasarım yaklaşımının gelişimini kronolojik bir sıralama çerçevesinde ve içerik bakımından üç aşamada sınıflandırmıştır (Tablo 1).

Bu sınıflandırmada ilk olarak endüstri ürünleri tasarımının çevre ile olan ilişkisinin "Yeşil Tasarım" (*Green Design*) çerçevesinde tanımlandığı görülmektedir. Amerikan Teknoloji Değerlendirme Ofisi (*Office of Technology Assessment*, OTA) 1992 yılında yayınladığı raporunda (*Office of Technology Assessments*, 1992) da yeşil tasarım kavramının oluşumu için '70 ve '80li yılları işaret etmektedir. Margolin (1998) de bu dönemdeki "yeşil ürünleri" (*green products*) dolayısı ile yeşil tasarımı değerli ancak ihtiyacın gerisinde bir yönelim olarak tanımlamaktadır. '80li ve '90'lı yılların sonuna kadar geçen süreç "Ekotasarım" çerçevesinde tanımlanmaktadır. 1989 yılında Ekolojik Tasarım Birliği'nin (*Ecological Design Association*, EDA) kurulması bu döneme ait önemli gelişmelerden bir tanesidir. Madge (1997) çalışmasında, EDA'nın kuruluşunda "yeşil" yerine "ekolojik" kelimesinin kullanılmasını "yeşil" isminin ve yaklaşımının o dönemde artık geçerliliğini yitirmiş olmasına bağlamaktadır. '90'lı yılların sonundan günümüze kadar

geçen süreçte ise endüstri ürünleri tasarımı ile çevre ilişkisinin “Sürdürülebilir Tasarım” (*sustainable design*) çerçevesinde tanımlandığı görülmektedir. Humphries-smith (2010) de makalesinde ekotasarımdan sürdürülebilir tasarım anlayışına yönelimler için ‘90’lı yılları işaret etmektedir.

Tablo 1.

Sürdürülebilir Tasarım Kavramının Gelişimi (Bhamra & Lofthouse, 2007).

Yeşil Tasarım	“Yeşil Tasarım”, ürünün tek bir özelliği üzerinde yoğunlaşır. Örneğin geri dönüştürülebilir ya da dönüştürülmüş plastiklerin kullanılması ya da ürünün enerji tüketiminin göz önüne alınması gibi.
Ekotasarım	Çevresel faktörler tasarım sürecinin her aşamasında –ve ürünün yaşamının her aşamasında- göz önüne alınmaktadır.
Sürdürülebilir Tasarım	Bir ürünün çevresel (örneğin kaynak kullanımı ve kullanım ömrü sonu etkileri) ve sosyal (örneğin kullanılabilirlik, sorumlu kullanım) etkilerini değerlendiren tasarım süreçleri.

Sürdürülebilir tasarım kavramının gelişimindeki tarihsel geçişler çok net olmasa da bu kavramın gelişiminin yeşil tasarım yaklaşımından başladığı ve bu günkü haline evrildiği görülmektedir. Ramirez (2006) günümüzdeki sürdürülebilir tasarım kavramını ürün tasarımı kriterlerini (ekonomi, estetik, vb.) ve ekotasarım kriterlerini (çevre) içerecek şekilde ve bunlara etik ve sosyal kriterleri ekleyerek tanımlamaktadır. Bu bağlamda sürdürülebilir tasarım, ekonomik, çevresel, sosyal ve etik kriterleri içeren ve bu kriterlerin belirleyici olduğu tasarım süreçleri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, Elkington'un (1997) sürdürülebilirlik/sürdürülebilir kalkınma tanımı ile paralel olması ve bu çalışmanın ilerleyen aşamalarında anahtar kelimelerin kaynağı olarak kullanılması açısından önemlidir.

Sürdürülebilir Tasarım Eğitimi

Çevresel ve sosyal sorunların ulaştığı boyut, bu sorunlar çerçevesinde endüstri ürünleri tasarımı faaliyetlerinin ve endüstri ürünleri tasarımcılarının önemli sorumluluğu göz önüne alındığında konu kapsamındaki eğitim faaliyetlerinin önemi artmaktadır.

Stockholm Konferansı'nın sonucunda oluşan deklarasyonun on dokuzuncu maddesinde ve Ortak Geleceğimiz Raporu'nda çevresel ve sosyal sorunlara dikkat çekilmesinin yanında konu kapsamındaki eğitimin önemi de vurgulanmaktadır. BM tarafından 2005-2015 yıllarının “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On yılı” olarak ilan edilmesi ise hem çevresel ve sosyal sorunların çözümü için sürdürülebilirlik kavramının hem de bu bağlamda eğitimin öneminin vurgulanması açısından en önemli uluslararası faaliyetlerden bir tanesidir.

Fry (1993) ise endüstri ürünleri tasarımı eğitiminin sürdürülebilir tasarım ile bağlantılı kriterleri içerecek şekilde değişmesi gerektiğini değerlendiren ilk araştırmacılar arasındadır. Endüstri ürünleri tasarımı alanındaki pek çok uluslararası meslek kuruluşu ve sivil inisiyatifler de (*International Council of Societies of Industrial Design*, ICSID; *Industrial Designers Society of America*, IDSA; *Design for Social Innovation and Sustainability Network*, DESIS vb.) sürdürülebilir tasarımın önemi üzerinde durmakta ve hem sürdürülebilir tasarım uygulamaları hem de sürdürülebilir tasarım eğitimi konularında öneriler geliştirmektedirler.

Türkiye’de ise sürdürülebilirlik ile ilgili kriterlerin tasarım eğitimine entegrasyonu ile ilgili bazı önemli çalışmalar (Doğan, 2012; Tural, 2009) ve araştırmacılar bulunmaktadır. Ancak literatürde konu bağlamında Türkiye ile ilgili genel bir değerlendirmede bulunan çalışmaya rastlanmamıştır.

Amaç

Bu çalışmada Türkiye'deki endüstri ürünleri tasarımı (EÜT) bölümlerinin lisans öğretim programlarında yer alan ve sürdürülebilir tasarım ile bağlantılı içerik sunan derslerin belirlenmesi amacı ile bir yöntem önerilmesi ve bu yöntemin belirlenen bir grup bölümün öğretim programların çerçevesinde uygulanması amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda araştırmaya konu olan bölümler arasında, sürdürülebilir tasarım ile ilgili kriterlerin öğretim programlarına uyumlandırılması açısından bir sınıflandırma yapılması da yine bu araştırmanın bir diğer temel amacıdır. Bu sınıflandırmanın, ileride yapılacak olan sürdürülebilir tasarım kriterlerinin EÜT öğretim programlarına uyumlandırılmasına yönelik strateji çalışmalarına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye'deki EÜT bölümlerinin öğretim programlarında sürdürülebilir tasarım ile bağlantılı içerik sunan derslerin belirlenmesine yönelik olarak içerik incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Wu 'nun (2007) ve Wu, Hauang, Kuo, ve Wu'nun (2010) çalışmaları öğretim programlarının incelenmesinde içerik incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmalara örnek olarak gösterilebilir.

Araştırma sürecinde öncelikli olarak öğretim programlarında yer alan ders içeriklerinde aranacak anahtar kelimeler belirlenmiştir. Anahtar kelimelerin belirlenmesinde literatürden yola çıkılmış ve Ramirez'in (2006) sürdürülebilir tasarım tanımı temel alınmıştır. Ancak ekonomi kriteri, aynı çalışmada konvansiyonel/geleneksel endüstri ürünleri tasarımının bir kriteri olarak sınıflandırıldığı için bir anahtar kelime olarak kullanılmamıştır. Araştırma sürecinde İngilizce eğitim veren bölümlerin ders içeriklerinin incelenmesinde bu kelimelerin İngilizce karşılıkları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anahtar kelimeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Sürdürülebilirlik / *Sustainability*
- Sürdürülebilir Tasarım / *Sustainable Design*
- Ekotasarım / *Ecodesign*
- Çevre / *Environment*
- Çevresel / *Environmental*
- Yeşil Tasarım / *Green Design*
- Sosyal / *Social*
- Etik / *Ethics*

Yukarıda belirtilen anahtar kelimelerin yanında, araştırmanın başında belirlenmemiş ancak araştırma sürecinde ders içeriklerinde karşılaşılan ve konu ile bağlantılı olarak değerlendirilen kelimeler ve bu kelimeleri içeren dersler de araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın başlangıcının anahtar kelimeler olması, anahtar kelimelerin inceleme öncesinde ve sürecinde belirlenmesi ve anahtar kelimelerin kaynağının literatür olması değerlendirildiğinde bu içerik incelemesi "bütünsel içerik incelemesi" olarak değerlendirilmektedir (Hsieh & Shannon, 2005).

İçerik incelemesi sonucunda tanıtımında ya da içeriğinde ilgili anahtar kelimeler bulunan dersler "sürdürülebilirlik kapsamında içerik sunan dersler" olarak sınıflandırılmıştır. Sürdürülebilirlik kapsamında içerik sunduğu belirlenen dersler ikinci bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu değerlendirmede öncelikli olarak dersin kapsamı (sürdürülebilir tasarım, ekotasarım, yeşil tasarım) yine dersin içerdiği anahtar kelimelerden yola çıkılarak belirlenmiştir. Sonrasında dersler işleniş biçimleri bakımından da (teorik, uygulamalı, teorik ve uygulamalı) değerlendirilmiştir. Son olarak sürdürülebilirlik kapsamında içerik sunan dersin zorunlu ders mi seçmeli veya mesleki seçmeli ders mi olduğu değerlendirilmiştir.

Dersler ile ilgili verilerin elde edilmesinden sonra bu derslere öğretim programlarında yer veren bölümler arasında bir sınıflandırma yapılmıştır. Sınıflandırma, bölümlerin sürdürülebilirlik ile ilgili kriterleri öğretim programlarına entegre etme/uyumlandırma süreçlerinde hangi aşamada oldukları bağlamında yapılmıştır.

Bu çalışmada Desha, Hargroves ve Smith'in (2009) çalışmasında yer alan ve sürdürülebilirlik ile ilgili kriterlerin öğretim programlarına entegrasyon süreçlerinde bölümlerin yürüttükleri faaliyet aşamaları, bölümlerin sınıflandırılmasında kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretim programlarında sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir tasarım ile bağlantılı içerik sunan ders bulunmayan bölümler "entegrasyona başlamamış bölüm", ders içeriklerinde yeşil tasarım ya da ekotasarım içeriği sunan bölümler "birinci aşamadaki bölüm" (*ad hoc* aşaması), ders içeriklerinde sürdürülebilir tasarım içeriği sunan bölümler "ikinci aşamadaki bölüm" (öncü ders aşaması), öğretim programlarında sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir tasarım ile bağlantılı içerik sunulabilecek tüm derslerde öğrencilere bu içeriği sunan bölümler ise "üçüncü aşamadaki bölüm" (entegrasyon aşaması) olarak sınıflandırılmışlardır.

Evren ve Örneklem

Araştırmaya konu olan bölümler, kurumun bu konudaki çalışmaları ve endüstri ürünleri tasarımı mesleği ve bilimi açısından belirleyici rolü göz önüne alınarak, öncelikli olarak ICSID üyesi bölümlerden seçilmiştir. Araştırma verilerinin elde edildiği tarihte Türkiye'de ICSID üyesi dört bölüm bulunmaktadır. Bu bölümler İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), İzmir Ekonomi Üniversitesi (İEÜ) ve Özyeğin Üniversitesi'nin (ÖzÜ) Endüstriyel tasarım veya Endüstri Ürünleri Tasarımı bölümleridir. Bu dört bölümün lisans öğretim programları ders içerikleri araştırmaya dahil edilmiştir. Bunun yanında Türkiye'nin ilk EÜT bölümü olan Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nin (MSGSÜ) Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü'nün ve yine en eski EÜT bölümlerinden bir tanesi olan Marmara Üniversitesi (MÜ), Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü'nün lisans öğretim programı ders içerikleri araştırmaya dahil edilmiştir. Son olarak Anadolu Üniversitesi (AÜ), Endüstriyel Tasarım Bölümü de araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma sürecinde, araştırma verilerinin elde edildiği tarihte ÖzÜ, Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü'nün (EÜTB) henüz mezun vermediği belirlenmiş, bunun yanında bölümün dört senelik öğretim programına ve zorunlu dersleri, mesleki seçmeli dersleri ve seçmeli dersleri içerecek şekilde ders içeriklerine ulaşılamamıştır. Bu bağlamda ÖzÜ, EÜTB araştırmanın ilerleyen aşamalarına dahil edilmemiştir.

Bu araştırmada, dördü ICSID üyesi olmak üzere altı üniversitenin EÜTB veya EÜT bölümlerinin lisans öğretim programlarında yer alan zorunlu, mesleki seçmeli ve seçmeli ders içerikleri içerik incelemesine konu olmuştur. Bölümler, "Bölüm1"den başlayarak "Bölüm6"ya kadar kodlanmış, araştırmanın geri kalanında bu şekilde isimlendirilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Avrupa Komisyonu (*European Commission*, EC) tarafından yayınlanan Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) rehberinde bölümlerin ders programlarının internet üzerinden erişime açık bir şekilde yayınlanması gerektiği belirtilmektedir (European Commission, 2009). Bu bağlamda, Türkiye'nin Avrupa Yükseköğretim Alanı (*The European Higher Education Area*, EHEA) içinde yer alması ve Bolonya Süreci gibi araçlar ile uyumlanma süreci içinde olması sonucu Türkiye'deki üniversiteler bilgi paketi olarak öğretim programlarını ve ders içeriklerini internet üzerinden yayınlamaktadırlar.

Bu araştırmada temel olarak, araştırmaya konu olan bölümlerin internet üzerinden yayınlanan bilgi paketleri veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bilgi paketleri aracılığı ile lisans öğretim programlarına ve ders içeriklerine ulaşılamadığı durumlarda ise bölümün akademik tanıtım sayfasında yer alan ders içerikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamındaki altı endüstri ürünleri tasarımı/endüstriyel tasarım bölümünün öğretim programında, sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir tasarım kapsamında içerik sunan toplam dokuz derse ulaşılmıştır. Bu dersler “Ders1”den başlayarak “Ders9”a kadar kodlanmıştır. Bir bölümün öğretim programında konu bağlamında içerik sunan derse ulaşamamıştır.

Derslerin bölümlere göre dağılımı ve sunulan içerik açısından kapsamları Tablo 2’de yer almaktadır. Bölüm6 ve Bölüm4 dışındaki tüm bölümlerde sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir tasarım ile bağlantılı içerik sunan iki derse ulaşılmıştır. Bölüm6’da bir derse ulaşılmıştır. Araştırma kapsamındaki Bölüm4’ün öğretim programında yer alan dersler arasında sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir tasarım ile bağlantılı içerik sunan herhangi bir derse ulaşamamıştır. Araştırma kapsamında, bir dersin yeşil tasarım, dört dersin ekotasarım, dört dersin ise sürdürülebilir tasarım kapsamında içerik sunduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.
Derslerin Bölümlere Göre Dağılımı Ve Kapsamları Açısından İncelenmesi.

	Bölüm	Kapsam		
		Yeşil Tasarım	Ekotasarım	Sürdürülebilir Tasarım
Ders1	Bölüm1	+		
Ders2	Bölüm1		+	
Ders3	Bölüm2			+
Ders4	Bölüm2			+
Ders5	Bölüm3			+
Ders6	Bölüm3			+
Ders7	Bölüm5		+	
Ders8	Bölüm5		+	
Ders9	Bölüm6		+	

Derslerin işleniş biçimleri (teorik ve/veya uygulamalı) ve türleri (zorunlu, seçmeli veya mesleki seçmeli) ile ilgili ulaşılan sonuçlar Tablo3’de yer almaktadır.

Araştırmada ulaşılan ve sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir tasarım kapsamında içerik sunan derslerden dört ders öğrencilerin öğrenimleri sürecinde alması gereken zorunlu derslerdendir, beş tane ders ise seçmeli ya da mesleki seçmeli ders olarak öğrencilerin tercihlerine bırakılmıştır. Üç ders kapsamında öğrencilere konu kapsamında teorik bilgi verilmekte, üç ders kapsamında yine konu bağlamında tasarım uygulaması yaptırılmakta üç derste ise öğrencilere hem teorik bilgi verilmekte hem de tasarım uygulaması yapılmaktadır.

Tablo 3.
Derslerin İşleniş Biçimleri ve Türleri Açısından İncelenmesi.

	Bölüm	İşleniş Biçimi		Dersin Türü	
		Uygulamalı	Teorik	Zorunlu	Seçmeli/ Mesleki Seçmeli
Ders1	Bölüm1		+	+	
Ders2	Bölüm1		+		+
Ders3	Bölüm2		+	+	
Ders4	Bölüm2	+	+	+	
Ders5	Bölüm3	+	+		+
Ders6	Bölüm3	+		+	
Ders7	Bölüm5	+			+
Ders8	Bölüm5	+			+
Ders9	Bölüm6	+	+		+

Bu araştırmanın temel amaçları doğrultusunda, derslerin incelenmesinden elde edilen veriler kullanılarak, araştırmaya konu olan EÜT bölümleri arasında sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir tasarım ilkelerinin öğretim programlarına entegrasyonu açısından bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırma, Desha vd. (2009) çalışmasında yer alan sürdürülebilirlik ile ilgili kriterlerin öğretim programlarına entegrasyon sürecinde yürüttükleri faaliyet aşamaları temel alınarak kurgulanmıştır. Bu sınıflandırma Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4.

Araştırma Kapsamındaki Bölümlerin, Sürdürülebilirlik Ya Da Sürdürülebilir Tasarım İle İlgili Kriterlerin Öğretim Programlarına Entegrasyonu Açısından Sınıflandırılması.

Entegrasyona başlamamış bölüm	1. Aşama (<i>ad hoc</i> aşaması)	2. Aşama (öncü ders aşaması)	3. Aşama (entegrasyon aşaması)
Bölüm4	Bölüm1 Bölüm5 Bölüm6	Bölüm2 Bölüm3	-

Araştırma sonucunda bir bölüm, sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir tasarım ile ilgili kriterlerin öğretim programına entegrasyonuna başlamamış bölüm olarak sınıflandırılmıştır. Üç bölüm birinci aşamadaki, bir diğer tanımı ile *ad hoc* aşamasındaki bölüm olarak sınıflandırılmıştır. İki bölüm ise ikinci aşamada, bir diğer tanımı ile öncü ders aşamasında olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada hiçbir bölüm öğretim programlarına sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir tasarım ile ilgili kriterleri öğretim programına entegre etmiş bölüm olarak sınıflandırılmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda derslerin kapsamı ile ilgili veriler incelendiğinde, söz konusu derslerin yarısından azı (4/9) aracılığı ile öğrencilere sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir tasarım içeriği sunulduğu görülmektedir. Diğer derslerde öğrencilere sunulan içerik sürdürülebilir tasarım kavramının alt kümeleri olarak nitelendirilen yeşil tasarım ve ekotasarım çerçevesindedir. Bu dört dersin iki bölümün öğretim

programında bulunduğu göz önüne alındığında, araştırmaya konu olan bölümlerden sadece ikisinde (Bölüm2 ve Bölüm3) öğrencilere sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir tasarım ile ilgili içerik sunulmaktadır. Bir başka ifade ile araştırmaya konu olan bölümlerin üçte birinde (1/3) öğrenciler sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir tasarım konusunda bilgilendirilmektedirler. Bu durum, araştırma kapsamında Türkiye'deki EÜT bölümlerinden mezun olan öğrencilerin sürdürülebilir tasarım konusunda eksik içerik ile bilgilendirildikleri yönünde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilere yeşil tasarım veya ekotasarım bilgilerinin iletildiği derslerin kapsamına sosyal ve etik kriterler de eklenerek derslerin sürdürülebilir tasarım kapsamında bilgi verecek şekilde geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, derslerin türleri bakımından incelendiğinde sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir tasarım ile ilgili içerik sunduğu belirlenen dört dersin (4/9) öğretim programlarında zorunlu ders olarak yer aldığı, beş dersin ise (5/9) seçmeli ya da mesleki seçmeli ders olduğu görülmektedir. Bu bilgi, zorunlu derslerin kapsamı ile birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya konu olan bölümlerden iki bölümde (2/6) öğrencilerin öğrenimleri sürecinde zorunlu ders/dersler aracılığı ile sürdürülebilir tasarım konusunda bilgilendirildikleri görülmektedir. Bu bağlamda üç bölümde (3/6) öğrenciler seçmeli ders tercihlerine bağlı olarak sürdürülebilir tasarım ile ilgili herhangi bir kapsamda bilgi edinmeden mezun olabilmektedirler. Bu değerlendirme göz önüne alındığında, sürdürülebilir tasarım konusunda bilgili bir EÜT mezunları profiline ulaşılabilmesi amacı ile sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir tasarım kapsamında içerik sunan derslerin Türkiye'deki EÜT bölümlerinin lisans öğretim programlarında zorunlu dersler arasında yer alması ya da bu kriterlerin zorunlu derslerin içeriklerine entegre edilmesi önerilmektedir.

Araştırmada ulaşılan dersler, derslerin işleniş biçimleri göz önüne alınarak incelendiğinde üç dersin (3/9) bir tasarım uygulaması içermediği görülmektedir. Diğer altı dersin (6/9) içeriklerinde ise tasarım uygulaması bulunmaktadır. Tasarım uygulaması yapmanın EÜT eğitimi açısından önemi göz önüne alındığında, sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir tasarım kapsamında içerik sunan derslerin uygulama içermeleri önerilmektedir.

EÜT lisans öğretim programlarında tasarım uygulamaları yapılan derslerin (stüdyo dersi, proje dersi ya da ürün tasarımı dersi olarak adlandırılırlar) eğitim açısından merkezi bir konumu bulunmaktadır (Chen & You, 2010). Bu dersler öğretim programlarında zorunlu dersler olarak yer almakta ve aynı zamanda araştırma, tasarlama ve sunum aşamalarını içermektedirler. Bu bağlamda, bu araştırma kapsamında Türkiye'deki EÜT bölümlerinin uygulamalı stüdyo/proje derslerinin içeriklerini sürdürülebilir tasarım ile ilgili kriterleri içerecek şekilde değiştirmesi/geliştirmesi, öğrencilerin bu kriterler çerçevesinde doğru bir şekilde bilgilendirilmesi açısından gerekli olarak değerlendirilmekte ve önerilmektedir.

Dersler ile ilgili bilgiler kullanılarak bölümler arasında sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir tasarım ile ilgili kriterlerin öğretim programlarına entegrasyonu açısından yapılan sınıflandırma sonucunda araştırmaya konu olan hiçbir bölümün öğretim programına söz konusu kriterleri entegre etmediği görülmektedir. Bir bölümün ise bu konuda bir çalışması olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki EÜT bölümlerinin öğretim programlarını sürdürülebilirlik ve/veya sürdürülebilir tasarım kriterlerini içerecek şekilde değiştirmesi/geliştirmesi yönünde herhangi bir resmi hedefin ya da planlamanın bulunmaması, bu durumun olası sebepleri içerisinde en önemlisi olduğu değerlendirilmektedir.

EÜT lisans bölümleri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) içinde Sanat (no:21), Üretim ve İşleme (no:54) ve Mimarlık ve Yapı (no:58) temel alanları kapsamında yer almaktadır ancak bu üç temel alanın yeterlilikleri içerisinde sürdürülebilirlik ve/veya sürdürülebilir tasarım ile ilgili herhangi bir atıf bulunmamaktadır. Türkiye'deki EÜT bölümlerinin, bu çalışma kapsamında önerilen aşamalar arasındaki geçişlerinin sağlanması ve sonuç hedef olarak Türkiye'deki EÜT bölümlerinin sürdürülebilir tasarım konusunda bilgili ve bu bilgiyi uygulama becerisine sahip öğrenciler yetiştirebilmesi amacı ile öncelikli olarak bahsi geçen temel alan yeterliliklerinin sürdürülebilirlik ve/veya sürdürülebilir tasarım kriterlerini içerecek şekilde değiştirilmesinin gerekli olduğu değerlendirilmekte ve önerilmektedir.

Extended Abstract

Introduction

Today, humankind is facing with environmental and social problems which reached vast scales that threatens all life on earth including humankind. Damage to and destruction of nature no longer occur outside our personal experience in the sphere of chemical, physical or biological chains of effects; instead they strike more and more clearly our eyes, ears and noses (Beck, 1992).

When “Silent Spring” (Carson, 2002) has been written by Rachel Carson (1907-1964) in 1962, it was among the first and most important books calling attention to destruction of nature by humankind. Ten years later, “United Nations Conference on the Human Environment” (also known as Stockholm Conference) held in Stockholm in 1972, was the first conference in which environmental problems were handled in broad and international scale. Necessity of considering environmental and social problems together is one of the main and most important declarations of this conference. In “Our Common future Report”, presented by “World Commission on Environment and Development” which has been founded under United Nations (UN), concepts “sustainability” and “sustainable development” were defined for the first time. In this report sustainability and sustainable development was defined as “meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (Brundtland, 1987). Roseland (1992) emphasizes the importance of social and ethic rules which are invisible to valid economic models while defining sustainability. “Economic prosperity”, “environmental quality” and “social justice” was defined as the three main elements of sustainability by Elkington (1997) and named as “triple bottom line”. Parallel to this definition, Dresner (2008) evaluates sustainable development as common evolution area of environmentalist approaches, social responsibilities and economic validity. Terms economy, social equity/justice and environment are also important for defining “sustainable design”.

Production-consumption processes, which have rapidly advanced in means of their technique and extent since industrial revolution, have a central role in environmental and social problems. It is known that industrial design activities are at the center of these activities and industrial designers are one of the most important decision makers in these processes. Papanek’s (1985) book “Design for the Real World” (original work published 1971) is one of the first and most important studies which emphasizes responsibilities of industrial design in scope of environmental and social problems.

Bhamra and Lofthouse (2007) classified the evolution of “sustainable design” in three phases as “green design”, “ecodesign” and “sustainable design” in chronological order. Developing of green design approach is dated to 1970’s and 1980’s (Office of Technology Assessments, 1992). Green design approach can be summarized as introducing environmental criteria to design process but particularly within the scope of one attribute or one life cycle stage products. Because of this narrow scope, green design approach is criticized as being valuable but outdated and behind what is needed (Madge. 1997; Margolin, 1998).

Ecodesign approach –like green design- introduces environmental criteria to design process but differs from green design for extending the scope to all life cycles stages of products starting from raw material extraction to end of life stage. Late 1980’s and early 1990’s are associated with the developing of ecodesign approach.

Sustainable design can be summarized as introducing environmental criteria (in all life cycle stages of products) and social criteria like usability, responsible usage, social effects to design processes besides conventional design criteria (Ramirez, 2006). Following this definition, sustainable design approach includes all criteria of green design and ecodesign and adds social criteria to its content. Developing of sustainable design is dated to late 1990’s (Humphries-smith, 2010).

In Stockholm Conference and Our Common Future Report, education on sustainability is also emphasized. Declaration of 2005-2015 decade as “Decade of Education for Sustainable Development” by United Nations (UN), is one of the major international activities which emphasizes the importance of both sustainability and education for sustainability, addressing social and environmental problems.

Considering the scale of environmental and social problems and the central role of industrial design activities, education of industrial designers within the scope of these problems gains importance. Fry (1993) is one of the first researchers who emphasizes that industrial design education should include sustainability connected criteria. Numerous professional associations and civil organizations in field of industrial design (International Council of Societies of Industrial Design, ICSID; Industrial Designers Society of America, IDSA; Design for Social Innovation and Sustainability Network, DESIS) emphasize on education for sustainable design and developing proposals for both sustainable design applications and for education for sustainable design.

Researches aiming the integration of sustainability/sustainable design criteria into industrial design curriculums are present in Turkey (Doğan, 2012; Tural, 2009). But a research covering a comprehensive assessment about sustainable design criteria in industrial design departments’ curriculum in Turkey could not be reached.

Aim

Aim of this research is to propose a method for determining courses which include sustainable design criteria within the curriculums (and course contents) of industrial design departments in Turkey. Proposed method is applied by covering a selected group of industrial design departments’ curriculum in Turkey. Another primary aim of this study is to make a classification by using the data collected by proposed method within subject departments, in means of integrating sustainable design criteria into their curriculums. This classification is evaluated as a contribution to further studies aiming to integrate sustainable design criteria into industrial design curriculum in Turkey.

Method

In this research, content analysis method was used to determine courses which include sustainable design criteria in industrial design departments’ curriculum in Turkey. Wu (2007) and Wu, Hauang, Kuo, and Wu (2010) can be cited as examples of using content analysis for examining curriculums.

As the first step of research process, keywords that will be searched within course content in curriculums were determined. Both literature and Ramirez’s (2006) definition of sustainable design were used to determine keywords. The word “economy” wasn’t used as a keyword because, in this definition, “economy” is classified as a part of conventional industrial design criteria. Both Turkish and English synonyms of keywords were used according to the original language of subject curriculums. Keywords are listed as; “sustainability”, “sustainable design”, “ecodesign”, “environment”, “environmental”, “green design”, “social” and “ethics”. Keywords –and courses containing them- which are not in this list but identified as relevant with research subject during research process, were added to research also. Because of keywords are the starting point of this research, identified before and during the research and are derived from interest of researcher and review of literature, this content analysis is defined as “summative content analysis” (Hsieh & Shannon, 2005).

Courses, which the keywords had been determined in their content were classified as “course that introduces sustainable design content to students”. Classified courses were then examined according to their approach to subject (green design, ecodesign or sustainable design), according to their process (theoretic, applied or both theoretic and applied) and according to their type (must course or elective course).

After acquiring data from the course contents, a classification was made among departments offering these courses in their curriculum. Classification was made in context of their level of integrating sustainable design criteria to their curriculum (Desha, Hargroves & Smith, 2009). These levels of classification can be summarized as; “department that did not started integration processes”, “first phase department” (ad hoc phase), “second phase department” (flagship course phase), “third phase department” (integration phase).

Participants

Considering the central and decisive role in field of industrial design and studies’ in subject matter of International Council of Societies of industrial Design (ICSID), being a member of ICSID is the main criteria for determining subject departments. Seven departments were selected for content analysis covering their curriculum. From one department, necessary information could not be gathered. In the following phases of research, six subject departments are coded from “Bölüm1” to “Bölüm6” and used that way in following chapters.

Data Collection

In European Credit Transfer System (ECTS) guide, it is indicated that departments’ curriculums should be published online, accessible and up to date for all interested parties, in institutions’ web site (European Commission, 2009). Turkey is a member of The European Higher Education Area (EHEA) and continuing integration procedures with tools like Bologna Process. Because of this membership and continuing integration process, universities in Turkey publish their curriculums online as “ECTS Information Packages”. In this research, departments’ information packages are used as primary information source.

Results

During content analysis process, nine courses which are defined as “course that introduces sustainable design content to students” reached. For further evaluation these courses are coded from “Ders1” to “Ders9”. In one department’s curriculum, no courses could be reached introducing sustainable design criteria.

One course is found introducing green design criteria, four courses found introducing ecodesign criteria and four courses found introducing sustainable design criteria to students.

Four courses are found as must courses and five courses found as electives or departmental electives. Three courses found as theoretical, three courses found as applied and three courses found as both applied and theoretical courses.

Using data gathered from content analysis, one department is classified as “department that did not started integration processes”, three departments are found and classified as “second phase department”, two departments are found and classified as “second phase department” and no department classified as “third phase department”.

Discussion, Conclusion & Implementation

Less than half of the classified courses (4/9) found introducing complete sustainable design criteria to students. Other classified courses (5/9) are found introducing green design and ecodesign content which can be identified as subsets of sustainable design concept. Considering that these four sustainable design courses are found in two departments’ curriculum, most of the subject departments are found

that introducing inadequate content about sustainable design. For courses that introduce green design and ecodesign concepts, integration of social and ethical criteria to their content is recommended.

In three departments (3/6), students are introduced sustainability content in any context, with must courses. In three departments, students can be graduated without any sustainable design related concept introduced, depending on their choice of electives. Regarding this result, it is recommended to integrate sustainable design criteria into must courses' contents.

It is known that design practice in studio/project courses have a central role in industrial design education (Chen, & You, 2010). It is evaluated that, sustainable design criteria should be integrated into studio/project courses content in order to properly introduce these criteria to students.

Classification among departments show us that, although there are some level of integration is present in curriculums, no department has integrated sustainable design criteria into their whole curriculum. This situation is explained by lack of formal strategy or plan aiming to integrate sustainable design criteria into industrial design curriculum in Turkey. Constructing and performing a governmental strategy aiming to integrate sustainable design criteria into industrial design departments' curriculums in Turkey is primarily recommended.

Kaynakça

- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bhamra, T., & Lofthouse, V. (2007). *Design for sustainability a practical approach*. Hampshire: Gower.
- Brundtland, G. H. (1987). *Our common future : world commission on environment and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Carson, R. (2002). *Silent spring* (14. annive). Boston: Houghton Mifflin.
- Chen, W., & You, M. (2010). Student response to an Internet-mediated industrial design studio course. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(2), 151–174.
- Desha, C. J., Hargroves, K., & Smith, M. H. (2009). Addressing the time lag dilemma in curriculum renewal towards engineering education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(2), 184–199.
- Doğan, Ç. (2012). Product design for sustainability: development of a new graduate course in industrial design. *METU JFA*, 29(2), 313–329.
- Dresner, S. (2008). *The principles of sustainability* (2nd ed.). London: Earthscan Publications Limited.
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business*. Oxford: Capstone Publishing Limited.
- European Commission. (2009). *ECTS users' guide*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fry, T. (1993). Re-thinking ecodesign. *Object*, 43.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–88.
- Humphries-smith, T. (2010). Socio-centric sustainable design – the development of a learning resource. *Engineering Education*, 5(1), 42–51.
- Madge, P. (1997). Ecological design : A new critique. *Design Issues*, 13(2), 44–54.
- Margolin, V. (1998). Design for a sustainable world. *Design Issues*, 14(2), 83–92.

- Office of Technology Assessment. (1992). *Green products by design: choices for a cleaner environment*. Washington: US Government Printing Office.
- Papaneck, V. (1985). *Design for the real world : human ecology and social change* (2nd ed.). London: Thames & Hudson.
- Ramirez, M. (2006). Sustainability in the education of industrial designers: the case for Australia. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(2), 189–202.
- Roseland, M. (1992). *Towards sustainable communities: a resource book for municipal and local governments*. Ottawa: National Round Table on the Environment and the Economy.
- Tural, S. (2009). *Sustainability and industrial design education: the case of the department of industrial design at METU, Turkey*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Wu, Y. C. J. (2007). Contemporary logistics education: an international perspective. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 37(7), 504–528.
- Wu, Y. C. J., Hauang, S., Kuo, L., & Wu, W. H. (2010). Management education for sustainability: a web-based content analysis. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 520–531.

Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stillerini Tercih Etme Düzeylerinin İncelenmesi

Burcu DEMİR^a, Mehtap AYDINER UYGUN^{*b}

^aNiğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde/Türkiye

^bNiğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.026

Makale Geçmişi:

Geliş 13 Temmuz 2015
Düzeltilme 08 Ağustos 2015
Kabul 17 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Müzik öğretmeni,
Öğretim stilleri,
Öğretim stilleri ölçeği.

Öz

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerini tespit etmektir. Çalışmada; müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeyleri, bazı değişkenlere göre karşılaştırılmaktadır. Bu değişkenler cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu, müzik öğretimi program değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumudur. Çalışma, ilişkisel araştırma türündedir. Çalışma kapsamında uygulama yapılan iller Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize ve Sinop'tur. Çalışmanın örneklem grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bu 12 ilde görev yapan 245 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun (%33.50), kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih etmekte olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin en az tercih ettikleri (%12.70) öğretim stili grubunun ise temsilci-kolaylaştırıcı-uzman öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir.

The Investigation of Music Teachers' Teaching Style Choice

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.026

Article history:

Received 13 July 2015
Revised 08 August 2015
Accepted 17 November 2015

Keywords:

Music teacher,
Teaching styles,
The scale of teaching styles.

Abstract

The purpose of this study is to determine the level of chosen teaching styles by music teachers. In the study; the level of preferred teaching styles by music teachers are compared according to some variables. These variables are; the gender, length of teaching service, students per class, the status of participating in in-service training.

The study has taken place in the casual research group among the relational research types. The scope of the research includes the provinces of Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize and Sinop. The sample group of the study is comprised of 245 music teachers who serve in the above mentioned 12 provinces in the 2012-2013 academic years. As a result of the research, it has been determined that the majority of the music teachers, which makes %33.50, prefer the styles of the facilitator-personal model-expert teaching models much more when compared to the other teaching style groups. The least preference group (%12.70) chosen by the music teachers has also been determined as delegator-facilitator-expert teaching styles.

*Yazar: mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr

Giriş

Eğitim bilimlerinde öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan gelişmeler, eğitimde niteliği artırmaya duyulan gereksinim ve giderek öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme isteği, yeni yaklaşım arayışlarını gündeme getirmiştir. Bu bağlamda günümüzde eğitim alan yazınında en çok ilgi gören yaklaşım 'yapılandırıcılık' olmuştur (Gijbels, Watering, Dochy & Bossche 2006 Cite in: Demirel, 2010, p. 147).

Yapılandırıcılık "Bireysel yaşantılar ve şemalar ile üst düzey düşünme becerileri kullanarak bilgiyi, zihinsel olarak yapılandırma sürecidir" (Demirel, 2010, p. 148). Yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenci "öğrenmeyi öğrenmek" durumundadır (Olsen, 1999 Cite in: Oğuz, 2011, p. 330). Bu yaklaşıma dayalı olarak öğretmen de iyi bir orkestra şefi gibi gözlemci, yönlendirici, rehberlik edici, kolaylaştırıcı ve yardım edici olmalıdır (Senemoğlu, 2011, p. 627).

Yapılandırıcı yaklaşım 2006 yılından itibaren müzik öğretiminin de dayalı olduğu bir yaklaşımdır. Bu bağlamda önceleri davranışçı yaklaşıma dayalı olan ilköğretim müzik dersi öğretim programı 2006 yılında yapısalcı anlayışla yeniden biçimlendirilmiştir (Albuz & Akpınar, 2009, p. 6-7).

Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı olarak öğretme ve öğrenme kavramlarının da dönüşüm göstereceği açıktır. Öğretme kavramının genel tanımından yola çıkılarak müziksel öğretme: "Müziksel öğrenmeyi kılavuzlama işidir. Bireyin müziksel davranışlarında değişiklik meydana getirmek için yani müziksel öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümüdür" (Büyükkaragöz & Çivi, 1997 Cite in: Sünbül, 2010, p. 14) denilebilir. Başka deyişle; "Müziksel bilgi ve becerileri kazandırma, müziksel öğrenmeyi sağlama etkinliğidir" (Erdem, 1998 retrieved from Sünbül, 2010, p. 14) şeklinde tanımlanabilir. Müzik öğretiminde öğretme etkinliğini gerçekleştirme rolünü müzik öğretmeni üstlenmiştir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretme etkinliğini gerçekleştirecek öğretilerde aranan roller de dönüşüm göstermiştir.

Yapılandırıcı öğretmenin, öğretme-öğrenme sürecinde üstlendiği roller şu şekildedir (Yager, 1991 Cite in: Oğuz, 2011, p. 329-330):

- Öğrencilerin; dersi yönlendirmelerine, öğretim yöntemlerini etkilemelerine ve dersin içeriğini değiştirmelerine izin vermek.
- Öğrencilere var olan bilgileriyle tartışabilecekleri yaşantılar sağlamak.
- Bilginin birincil kaynağı değil, ancak öğrencinin öğrenebildiği kaynaklardan birisi olmak.
- Açık uçlu ve düşündürücü sorularla öğrencileri soru sormaya ve aralarında tartışmaya yöreklendirmek.
- Öğrenme durumlarında; "sınıflandırınız, analiz ediniz ve oluşturunuz" gibi bilişsel terimleri kullanmak.
- Öğrencileri özerk ve girişimci olmaya yöreklendirmek.
- Öğretme-öğrenme sürecinde doğal verileri ve birincil kaynakları kullanmak.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini açıkça anlatmalarına olanak vermek.
- Öğrencilere, soru sorulduktan sonra, düşünceleri için zaman vermek.
- Öğrencileri, alternatif bilgi kaynaklarını kullanmaya yöreklendirmek.
- Öğrencileri, olayların ve durumların nedenlerini belirlemeye ve sonuçlarını kestirebilmeye yöreklendirmek.
- Öğrencileri, kendi düşüncelerini test etmeye ve sorularını yanıtlamaya yöreklendirmek.
- İşbirliğini artırmak için, işbirlikçi öğrenme stratejileri kullanmak.

Müzik öğretmenin öğretme etkinliğinde bahsedilen rolleri üstlenip-üstlenmediği sorusunun cevabı,

onun öğretim stilinde saklıdır. Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin hangi öğretim stiline ya da stillerine sahip olduğunun bilinmesi, öğretme-öğrenme sürecini nasıl şekillendirdiklerine ilişkin somut bir veri oluşturabilir.

Öğretim stili, öğretmenlerin öğrencileriyle olan öğretme ve öğrenme etkileşimlerinde sergiledikleri tutum ve davranışlarında baskın olan tercihleridir. Öğretim stili; öğretmenlerin kendilerini öğrenciye takdimlerinde, bilgi aktarımlarında, öğrencilerle etkileşimlerinde, görevlerin yönetiminde, devam eden işlerin kontrolünde ve öğrencilerin alanla kaynaşmasında gözlenir. Bu çalışmada temel alınan sınıflamaya göre öğretim stilleri “Uzman”, “Otorite”, “Kişisel Model”, “Kolaylaştırıcı” ve “Temsilci” şeklinde adlandırılmıştır (Grasha, 2002, p. 140). Çalışmanın kuramsal temelini oluşturması bakımından, aşağıda bu öğretim stillerinin özelliklerine kısaca değinilmesinde yarar görülmektedir.

Uzman Öğretim Stili

Uzman öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerin ihtiyacı olan bilgilere ve uzmanlığa sahiptirler. Öğrencilerine ayrıntılı bilgiler vererek ve öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri adına onları zorlayarak, öğrenciler arasında bir 'uzman' olma durumunu/statüsünü korumaya çalışırlar. Bu öğretim stiline sahip öğretmenler, bilgilerin aktarılması ve öğrencilerin iyi bir şekilde hazırlanmasını sağlamakla ilgilenirler. Bu öğretim stilinde, geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000, p. 5).

Otorite Öğretim Stili

Otorite öğretim stiline sahip öğretmenler, sahip oldukları rol ve bilgiden dolayı öğrenciler arasında statüye sahiptirler. Öğrencilerine pozitif ve negatif geribildirim sağlar, öğrenme hedeflerini, beklentileri ve öğrencileri yönetme kurallarını ve öğretim amaçlarını belirlerler. Aynı zamanda çalışmaların doğru, kabul edilebilir, standart yollarla yapılması ve öğrencilere öğrenme için ihtiyaç duyulan yapıyı sağlamakla ilgilidirler. Bu öğretim stilinde de uzman öğretim stilinde olduğu gibi geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000, p. 5).

Kişisel Model Öğretim Stili

Kişisel model öğretim stilinde öğretmen, ‘kişisel örnek ile öğretime’ inanır ve nasıl düşünülmesi ve davranılması gerektiği konusunda bir ilk örnek oluşturur. Öğrencilerine çalışmaların nasıl yapılması gerektiğini göstererek ve öğrencilerin yaklaşımlarını önce gözlemleyip, sonra da benzerini yapmaları/taklit etmeleri adına onları teşvik ederek denetler, yol gösterir ve yönlendirme yapar. Bu öğretim stilinde öğretmen, sınıfta rehberlik ve danışmanlık görevini üstlenir (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000, p. 5).

Kolaylaştırıcı Öğretim Stili

Kolaylaştırıcı öğretim stili öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kişisel tabiatını vurgular. Bu öğretim stiline sahip öğretmen, öğrencilerini işbirlikçi ve bağımsız öğrenme etkinliklerine teşvik ederek, yol gösterir ve onları yönlendirir. Öğrencileri soru sormada, seçenekleri keşfetmede, alternatif yollar üretmede teşvik eder. Bu öğretim stiline sahip öğretmenin genel hedefi öğrencilerinin bağımsız hareket, girişim ve sorumluluk kapasitelerini geliştirmektir. Öğretmen, öğrencilerle birlikte projeler üzerinde çalışarak danışman rolü üstlenir. Öğrencilere olabildiğince çok yönlendirme, destek ve teşvik sağlamaya çalışır. Bu öğretim stilinde işbirlikçi ve öğrenci merkezli sınıf süreci baskındır (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000, p. 5).

Temsilci Öğretim Stili

Temsilci öğretim stiline sahip öğretmen, öğrencilerin otonom/özerk bir tarzda çalışma kapasitelerinin geliştirilmesi ile ilgilenir. Başka deyişle öğrencileri kendi kendini yönlendiren ve kendi başına girişim gösteren öğrenciler haline getirmeyi amaçlar. Bu öğretim stilinde öğrenciler projeler/çalışmalar üzerinde bağımsız olarak veya otonom/özerk takımların parçası olarak çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerin talebi doğrultusunda bir danışman ve kaynak kişi rolünü üstlenir. Bu öğretim stilinde bağımsız grup ve bireysel öğrenme aktiviteleri baskındır (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000, p. 5).

Yukarıda bahsedilen her bir öğretim stili, öğretmenlerin uyacağı bir model değildir. Aksine, her bir öğretim stili öğretmenlerin tutum ve davranışları içinde değişen derecelerde bulunur. Grasha'nın belirlediği beş öğretim stili, farklı şekillerde bir araya gelerek dört farklı öğretim stili grubunu oluşturur. Bu gruplar: "Uzman-Otorite", "Kişisel Model-Uzman-Otorite", "Kolaylaştırıcı-Kişisel Model-Uzman" ve "Temsilci-Kolaylaştırıcı-Uzman" öğretim stili gruplarıdır. Her öğretim stili grubu içinde uzman öğretim stili her zaman mevcut olmuştur. Bunun sebebi öğretmenlerin diğer öğretim stilleri ile uzmanlıklarını bütünleştirmeleridir (Grasha, 2002, p. 140).

Buraya kadar bahsedilenler ışığında bu çalışmanın problem cümlesi: "Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeyleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Çalışmada bu ana problem çerçevesinde müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet sürelerine, müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına ve müzik derslerini yürüttükleri sınıfların ortalama mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediği araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni- örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, müzik öğretmenlerinin çalışmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenlerine göre öğretim stillerini tercih etme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yürütülen ilişkisel araştırma türündeki bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Çalışmada farklı coğrafi bölgelerden illerin seçiminde, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre 8 ila 9 arası ilin bulunduğu Akdeniz, Ege ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden birer il; 11 ila 14 arası ilin bulunduğu Marmara, İç ve Doğu Anadolu bölgelerinden ikişer il; 18 ilin bulunduğu Karadeniz Bölgesi'nden de 3 il örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışmanın örnekleminde yer alan iller alfabetik sırayla Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize ve Sinop'tur. Bu 12 ilde görev yapan öğretmenlerin seçiminde ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre bu çalışmanın örneklem grubunu; isimleri belirtilen 12 ilde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapan müzik öğretmenlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen ve gönüllülük esasına göre çalışma kapsamındaki ölçüğü cevaplayan 245 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem grubu müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları iller Aydın (%4.10), Balıkesir (%13.10), Bitlis (%6.50), Bursa (%8.20), Erzurum (%7.80), Kastamonu (%4.50), Konya (%22.00), Mardin (%4.10), Mersin (%9.00), Niğde (%10.60), Rize (%6.10) ve Sinop'tur (%4.10).

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aracı demografik sorulardan ve öğretim stilleri ölçeğinden oluşmaktadır. Demografik sorular, çalışmanın alt problemlerinde belirtilen değişken özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Öğretim stilleri ölçeği ise toplam 40 maddeyi içermektedir. Uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7’li likert tipinde hazırlanmıştır ve kodlamalar 1’den 7’ye, maddede belirtilen ifadeye katılma derecesini göstermektedir. 1 rakamı “hiç”, 7 rakamı ise “tamamen katılıyorum” anlamına gelmektedir. Öğretim stilleri ölçeği, Grasha tarafından geliştirilmiş olan standart bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Üredi (2006) tarafından yapılmıştır.

Tablo 1.
Öğretim Stilleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları.

Öğretim Stili	Madde No	Cronbach Alfa	Madde Toplam Korelasyonu
Uzman	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36	.76	.37-.71
Otorite	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37	.77	.26-.64
Kişisel Model	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38	.84	.51-.72
Kolaylaştırıcı	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39	.88	.45-.79
Temsilci	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40	.78	.48-.64

“Öğretim Stili Ölçeği”ne ilişkin güvenilirlik çalışmasında her bir madde için madde toplam değerlerinin anlamlı bulunması ölçme aracının bütün maddelerinin güvenilir nitelikte olduğunu göstermiş, bu nedenle uyarlanan ölçme aracında orijinal ölçme aracında bulunan 40 madde aynı şekilde yer almıştır (Üredi, 2006).

Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracı 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yukarıda belirtilen 12 ilde görev yapan 245 müzik öğretmenine okul idarecileri aracılığıyla uygulanmıştır. Uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan yazışmalar sonucunda alınmıştır. Çalışmada yer alan analizler için IBM SPSS 2.0 paket programı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öncelikle *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiş ve hangi analizlerin yapılacağına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler normal dağılıma sahip olduğundan iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız (*Independent Sample*) *t testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)* kullanılmıştır. Çalışmada analizler için elde sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; örneklem grubu müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerine ilişkin verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular, tablolar halinde sunularak yorumlanmaktadır.

Tablo 2.
Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Gruplarını Tercih Etme Düzeyleri.

Grup Adı	Öğretim Stili	Frekans	Yüzde
G1	Uzman-Otorite	67.00	27.30
G2	Kişisel Model-Uzman-Otorite	65.00	26.50
G3	Kolaylaştırıcı-Kişisel Model-Uzman	82.00	33.50
G4	Temsilci-Kolaylaştırıcı-Uzman	31.00	12.70
	Toplam	245.00	100.00

Tablo 2 incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin en fazla tercih ettiği öğretim stili grubunun %33.50 oranı ile *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman*, en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise %12.70 oranı ile *temsilci-kolaylaştırıcı-uzman* öğretim stili grubu olduğu görülmektedir. Bulgulardan; müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3.
Müzik Öğretmenlerinin Her Bir Öğretim Stilini Tercih Etme Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	P
Uzman	Kadın	138	5.62	.67	-.05	.96
	Erkek	107	5.63	.67		
Otorite	Kadın	138	5.15	.75	.14	.89
	Erkek	107	5.14	.82		
Kişisel model	Kadın	138	5.64	.69	.27	.79
	Erkek	107	5.62	.66		
Kolaylaştırıcı	Kadın	138	5.68	.73	.40	.69
	Erkek	107	5.64	.70		
Temsilci	Kadın	138	5.29	.73	-2.16*	.03
	Erkek	107	5.48	.63		

* $p < .05$

Tablo 3'e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [$t(243)=-.05$; $p > .05$], *otorite* [$t(243)=.14$; $p > .05$], *kişisel model* [$t(243)=.27$; $p > .05$] ve *kolaylaştırıcı* [$t(243)=.40$; $p > .05$] öğretim stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan *temsilci* öğretim stiline, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(243)=-2.16$; $p < .05$]. Ortalama değerler incelendiğinde; erkek öğretmenlerin *temsilci* boyutuna ait düzeylerinin, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4'e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [$F(2,242)=2.32$; $p > .05$], *otorite* [$F(2,242)=.02$; $p > .05$], *kişisel model* [$F(2,242)=.47$; $p > .05$] ve *kolaylaştırıcı* [$F(2,242)=2.24$; $p > .05$] öğretim stillerinin mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan müzik öğretmenlerinin *temsilci* öğretim stiline mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(2,242)=3.43$; $p < .05$].

Tablo 4.

Müzik Öğretmenlerinin Her Bir Öğretim Stilini Tercih Etme Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılması.

Boyutlar	Hizmet süresi	N	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Uzman	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.73	.59	2.32	.10	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.50	.73			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.64	.67			
Otorite	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.14	.78	.02	.98	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.15	.73			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.16	.84			
Kişisel model	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.66	.58	.47	.63	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.57	.74			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.66	.70			
Kolaylaştırıcı	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.75	.68	2.24	.11	-
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.53	.76			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.72	.70			
Temsilci	(1) 5 yıl ve daha az	83	5.34	.63	3.43	.03*	(2)–(3)
	(2) 6 – 10 yıl	79	5.25	.70			
	(3) 11 yıl ve daha fazla	83	5.52	.73			

* p<.05

Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testleri ve ortalama değerler incelendiğinde; mesleki hizmet süresi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin *temsilci* boyutuna ait düzeylerinin, mesleki hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.

Müzik Öğretmenlerinin Her Bir Öğretim Stilini Tercih Etme Düzeylerinin Müzik Öğretimi Programı Değişikliğine Yönelik Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Karşılaştırılması.

Boyutlar	Eğitime	N	\bar{X}	SS	T	P
Uzman	Katıldı	113	5.67	.62	.94	.35
	Katılmadı	132	5.59	.71		
Otorite	Katıldı	113	5.19	.72	.77	.44
	Katılmadı	132	5.11	.83		
Kişisel model	Katıldı	113	5.67	.60	.96	.34
	Katılmadı	132	5.59	.73		
Kolaylaştırıcı	Katıldı	113	5.71	.68	.81	.42
	Katılmadı	132	5.63	.75		
Temsilci	Katıldı	113	5.47	.61	2.10*	.04
	Katılmadı	132	5.29	.75		

* p<.05

Tablo 5'e göre; müzik öğretmenlerinin *uzman* [t(243)=.94; p>.05], *otorite* [t(243)=.77; p>.05], *kişisel model* [t(243)=.96; p>.05] ve *kolaylaştırıcı* [t(243)=.81; p>.05] öğretim stillerinin müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği

söylenbilir. Diğer yandan *temsilci* öğretim stiline öğretmenlerin müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenbilir [$t(243)=2.10$; $p<.05$].

Tablo 6.

Müzik Öğretmenlerinin Her Bir Öğretim Stiline Tercih Etme Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması.

Boyutlar	Sınıf mevcudu	N	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Uzman	(1) 20- 25	52	5.55	.69	1.99	.12	-
	(2) 26- 30	89	5.54	.60			
	(3) 31- 35	58	5.69	.53			
	(4) 36 ve üstü	46	5.80	.88			
Otorite	(1) 20- 25	52	5.09	.73	3.02*	.03	(1) – (4)
	(2) 26- 30	89	5.16	.69			(2) – (4)
	(3) 31- 35	58	4.97	.74			(3) – (4)
	(4) 36 ve üstü	46	5.42	.97			
Kişisel model	(1) 20- 25	52	5.63	.57	1.03	.38	-
	(2) 26- 30	89	5.62	.63			
	(3) 31- 35	58	5.54	.61			
	(4) 36 ve üstü	46	5.77	.91			
Kolaylaştırıcı	(1) 20- 25	52	5.77	.66	1.88	.13	-
	(2) 26- 30	89	5.59	.68			
	(3) 31- 35	58	5.57	.69			
	(4) 36 ve üstü	46	5.83	.85			
Temsilci	(1) 20- 25	52	5.34	.62	2.13	.10	-
	(2) 26- 30	89	5.32	.64			
	(3) 31- 35	58	5.30	.56			
	(4) 36 ve üstü	46	5.60	.96			

* $p<.05$

Tablo 6'ya göre; müzik öğretmenlerin uzman [$F(3,241)=1.99$; $p>.05$], kişisel model [$F(3,241)=1.03$; $p>.05$], kolaylaştırıcı [$F(3,241)=1.88$; $p>.05$] ve temsilci [$F(3,241)=2.13$; $p>.05$] öğretim stillerinin ortalama sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenbilir. Diğer yandan öğretmenlerin otorite öğretim stiline ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(3,241)=3.02$; $p<.05$]. Fark sütununda yer alan çoklu karşılaştırma testleri ve ortalama değerler incelendiğinde ortalama sınıf mevcudu 36 ve üstünde olan öğretmenlerin otorite öğretim stiline ait düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenbilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin %33.50'sinin, *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili grubunu diğer öğretim stili gruplarına oranla daha çok tercih etmekte olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak bu müzik öğretmenlerinin *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili dışındaki diğer öğretim stillerini öğretim sürecinde arka planda bıraktıkları düşünülebilir. Grasha'dan elde edilen veriler de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Grasha'ya göre (2002, p. 140); her bir öğretim stili, tıpkı bir ressamın paletindeki gibi farklı bir rengi temsil etmektedir. Her bir renk ya da renkler çeşitli şekillerde bir araya gelerek farklı renkleri oluşturmaktadır. Buna benzer şekilde bir öğretim stili ya da birden çok

öğretim stili bir araya gelerek öğretim stili gruplarını meydana getirmektedir. Öğretim stillerinin bir araya geldiği gruplarda ise diğer öğretim stilleri arka plana düşmektedir.

Müzik öğretmenlerinin önemli bir kısmının yer aldığı öğretim stili gruplandırmasında, *kişisel model* öğretim stili bulunmaktadır. Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun *kişisel model* öğretim stiline bulunduğu bir grubu tercih etmelerinin, beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü müzik dersleri öğrencilere müzik dinleme, söyleme, çalma gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan bir şekilde düzenlenmektedir. Bu durum müzik öğretmenin derslerini öğrencileriyle işbirliği içerisinde işlemesini gerekli kılmaktadır. Nitekim Grasha'nın da (2002, p. 140) belirttiği gibi; ““Kişisel Model” öğretim stilinde öğretmen, bir enstrüman çalma, bir matematik problemi çözme ve dans öğrenme gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesinde öğrencileri ile işbirliği içinde çalışır ve bir rehber ya da antrenör rolünü üstlenir”. Müzik derslerinde işbirlikçi öğrenme uygulamaları “Öğrencilere birbirine destek verme, paylaşma, kendi öğrenme durumu hakkında karar verebilme, bağımsız hareket edebilme, bilişsel yeteneklerini kullanabilme ve öğrenmesini yönlendirmek için arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma fırsatını verir” (Andırıcı, 2006, p. 24). Bahsedilenlerden; müzik öğretmenlerinin %33.50'sinin kendilerini bir rehber ya da bir antrenör rolüne bürünerek öğretim stillerini düzenledikleri algısına sahip oldukları düşünülebilir.

Kişisel model öğretim stilini tercih eden bir öğretmenin aynı zamanda kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih etmesi de akla yatkın görünmektedir. Bu kanı Grasha tarafından da doğrulanmaktadır. Grasha'ya göre; kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih eden öğretmen, öğrencilerin davranış süreçleri hakkında daha bilinçli seçimler yapmaları için derslerde sorular sorar ve seçenekleri keşfetmelerini sağlayarak, alternatifler düşündürerek onlara yardım eder, yönlendirir, rehberlik eder ve denetler. Öğrencilerin düşüncelerini dinlemeye zaman ayırır ve bütün durumlar hakkında bilgi edinmeden önce neyin yardımcı olabileceği konusunda varsayımlarda bulunmaktan kaçınır. Öğrencilerin kendilerini yetkinleştirmeleriyle olumlu ve onaylayıcı bir şekilde ilgilenir. Kolaylaştırıcı öğretim stilinin genel amacı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket edebilmeleri ve sorumluluk alabilmeleri için kapasitelerini geliştirmektir (Grasha, 2002, p. 146). Müzik derslerinde öğrencilerin başarılı olabilmeleri için de öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket edebilmeleri ve sorumluluk alabilmeleri gerekir. Bahsedilenler müzik dersi öğretim programının dayalı olduğu yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla da uyumludur.

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin, bilgilerini etkin olarak yapılandığı bir süreci vurgulamaktadır. Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşımın etkin olduğu öğretim ortamlarında, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması beklenir. Nitekim genel müzik öğretimi programında öğrenciyi aktif kılarak bilgiyi keşfetmesini ve yapılandırmasını sağlamaya yönelik müzik öğretim yöntemlerinden yararlanılması öngörülmüştür (Özdemir & Koç; 2007, p. 6). Bu müzik öğretim yöntemleri genellikle, öğrencinin derslerde daha etkin olmasını sağlayan ve öğrencilerin derslerde daha aktif oldukları öğrenci merkezli öğretim yöntemleridir. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda; müzik derslerinde yapılan etkinliklerde gösterme/yaptırma, üretme, bulma/keşfetme, işbirliği yapma, paylaşma gibi genellikle işbirlikçi ve öğrencileri merkeze alan öğretim yöntemlerinin daha baskın olduğu gözlenmektedir.

Yukarıda bahsedilenlere dayalı olarak *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullandıkları çıkarımı yapılabilir. Nitekim Grasha'ya göre (1994a, 1996) kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman öğretim stillerinde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenci merkezli öğretim yöntemleridir (Grasha 1994a, 1996 Cite in: Üredi, 2006, p. 46-47). Müzik ders kitaplarında önerilen öğretim yöntemleri de Grasha'nın bahsettiği öğretim yöntemleriyle uyumludur.

Bu çalışmada ilk sırada tercih edildiği tespit edilen öğretim stili grubu, Üredi'nin (2006) çalışmasında ikinci sırada tercih edilen öğretim stili grubudur. Üredi'nin (2006) çalışmasında; ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla okul öncesi, sınıf öğretmeni, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi, resim-iş, müzik, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi ile diğer branşlar olmak üzere farklı branşlarda görev yapan toplam 1306 öğretmene Grasha'nın “Öğretim Stili Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler içerisinde müzik

öğretmenlerinin ilk sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun (%50.00) *temsilci-kolaylaştırıcı-uzman* öğretim stili grubu olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin ikinci sırada tercih ettikleri öğretim stili grubunun da (%30.00) *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stili grubu olduğu, en az tercih ettikleri öğretim stili grubunun ise (%20.00) *uzman-otorite* öğretim stili grubu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin *kişisel model-uzman-otorite* öğretim stili gruplarını ise tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üredi'nin çalışmasının sonuçları bu çalışmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Bu çalışmanın diğer bir sonucuna göre, müzik öğretmenleri ikinci sırada (%27.30) *uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih etmektedirler. Bu sonuca dayalı olarak *uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin derslerinde öğretmen merkezli sınıf sürecinin baskın olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazın da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Grasha'ya göre (2002, p. 146); uzman-otorite öğretim stili grubunu tercih eden öğretmenlerin öğretim sürecinde geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır.

Öğretmen merkezli sınıf sürecinin baskın olduğu bir derste geleneksel öğretim yöntemlerinin daha çok kullanılacağı aklı gelmektedir. Dolayısıyla geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan bir müzik öğretmenin, öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadığı düşünülebilir. Ayrıca geleneksel öğretim yöntemlerini kullanan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ters düşen bir anlayışa sahip olduğu da söylenebilir. Nitekim bu öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin, derslerinde genellikle öğretmen merkezli klasik öğretim yöntemlerini kullanacağı açıktır. Aşağıda verilen literatür verileri de bu yorumu destekler niteliktedir.

Uzman-otorite öğretim stili grubu, öğrenci öğrenmelerine ilişkin düşük duyarlılığı ifade eder. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler, bilgi aktarımı yaparak öğrencilerin derse iyi bir şekilde hazırlanmasını bekler. Bu nedenle, öğretmen öğretimin amaçlarını kendi beklentisi doğrultusunda ifade eder (Grasha, 1994, 1996 & Yangarber-Hicks, 2000 Cite in: Altay, 2009, p. 31-32).

Bahsedilenlerden *uzman-otorite* öğretim stillerini tercih eden müzik öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen uygulamaları istenilen düzeyde gerçekleştiremeyeceği düşünülmektedir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitapları incelendiğinde; öğrenenlerin etkin oldukları, üreticilik ve yeteneklerini geliştirdikleri, duyu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebildikleri ve kendilerini keşfedebildikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesi öngörülmektedir.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin üçüncü sırada (%26.50) *kişisel model-uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Grasha (1996)'ya göre *uzman-otorite* öğretim stilleri grubu ile *kişisel model-uzman-otorite* öğretim stilleri grubu arasındaki temel fark öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki iletişim anlayışlarının farklı olmasıdır (Grasha 1996 Cite in: Üredi, 2006, p. 44). Bu bakımdan *kişisel model-uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerinin, *uzman-otorite* öğretim stili grubunu tercih eden müzik öğretmenlerine oranla daha etkili bir öğretim ortamı oluşturabilecekleri düşünülmektedir. Ancak iki öğretim stili grubunun birbirine yakınlığı dolayısıyla örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun (%53.80); öğrenciyi merkeze alan öğretim stillerini benimsemedikleri çıkarımı yapılabilir.

Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin en alt düzeyde (%12.70) *temsilci-kolaylaştırıcı-uzman* öğretim stili grubunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenler, öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak bağımsız öğrenme etkinliklerine katılımını sağlarlar. Öğrencilere kendi gelişimlerini yönetme imkânı tanırlar (Grasha, 1994a, 1996 Cite in: Üredi, 2006, p. 45). Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları zaman soru soracakları kaynak kişi konumundadırlar (Grasha, 1996; Grasha & Yangarber-Hicks, 2000 Cite in: Üredi, 2006, p. 45). Bu nedenle *temsilci-kolaylaştırıcı-uzman* öğretim stillerine sahip öğretmenler, *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı oluştururlar. Böylece, bu öğretim stilleri bileşeni *kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman* öğretim stilleri bileşeninden daha üst derecede

öğrenmeyi sağlar (Üredi, 2006, p. 45). Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin bu öğretim stili grubunu en son sırada tercih etmelerinin tam anlamıyla etkili bir öğretim ortamını oluşturmalarında olumsuz etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin; *uzman* [$t(243)=-.05$; $p>.05$], *otorite* [$t(243)=.14$; $p>.05$], *kişisel model* [$t(243)=.27$; $p>.05$] ve *kolaylaştırıcı* [$t(243)=.40$; $p>.05$] öğretim stillerini tercihlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t(243)=-2.16$; $p<.05$]. Buna göre; erkek öğretmenlerin ($x=5.48$) *temsilci* öğretim stiline ait düzeylerinin, kadın öğretmenlere ($x=5.29$) oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlara dayalı olarak; erkek müzik öğretmenlerinin kadın müzik öğretmenlerine oranla müzik derslerinde öğrencilerini merkeze alan etkinliklere daha fazla yer verdiği düşünülmektedir. Temsilci öğretim stiline sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin literatür verileri de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Grasha'ya göre (2002, p. 146); temsilci öğretim stiline sahip öğretmenler, sınıflarında öğrencilerini merkeze alan bireysel ve grup öğrenme etkinliklerini aktif bir şekilde kullanan öğretmenlerdir. Temsilci öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız bir şekilde hareket edebilmelerine ve özerk bir şekilde çalışmalarını için kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Derslerinde öğrencilerini sorumluluk ve inisiyatif almaya teşvik ederler.

İlgili çalışmalarda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretim stillerinin farklılık gösterdiği çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Sürel (2010) ve Maden'in (2012) çalışmalarında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinden bazılarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak anlamlı farklılık bulunan öğretim stilleri, bu çalışmada anlamlı farklılık bulunan öğretim stillerinden farklıdır. Bu çalışmalarda erkek öğretmenlerin uzman ve otorite öğretim stillerindeki ortalamaları, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ise kolaylaştırıcı öğretim stiline ait ortalamalarının, erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenliği dışındaki branşlarda erkek öğretmenlerin öğretmen merkezli anlayışın baskın olduğu öğretim stillerini daha fazla tercih eder oluşu dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sürel (2010) çalışmasında, Pamukkale Üniversitesi'nin lisans düzeyinde eğitim veren fakültelerinde görev yapan 241 öğretim elemanından erkek öğretim elemanlarının ($X=31.45$) kadın öğretim elemanlarına ($X=3.38$) göre daha fazla uzman öğretim stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer anlamlı farkın bulunduğu kolaylaştırıcı öğretim stiline göre örneklem grubu içerisindeki kadın-erkek dağılımı incelendiğinde, kadın öğretim elemanlarının ($X=33.35$) erkek öğretim elemanlarına ($X=31.99$) göre kolaylaştırıcı öğretim stilini daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Maden'in (2012) çalışmasında ise Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri öğretim stilleri incelenmiştir. Çalışmada otorite öğretim stiline öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2.643$; $p<.05$). Çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre otorite öğretim stilini daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin *uzman* [$F(2,242)=2.32$; $p>.05$], *otorite* [$F(2,242)=.02$; $p>.05$], *kişisel model* [$F(2,242)=.47$; $p>.05$] ve *kolaylaştırıcı* [$F(2,242)=2.24$; $p>.05$] öğretim stili tercihlerinde meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F(2,242)=3.43$; $p<.05$]. Mesleki hizmet süresi 11 yıl ve daha fazla olan müzik öğretmenlerinin *temsilci* öğretim stili boyutuna ait düzeylerinin ($x=5.52$), mesleki hizmet süresi 6-10 yıl olan müzik öğretmenlerine göre daha yüksek ($x=5.25$) olduğu bulunmuştur. Sonuçlardan müzik öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerinin artışıyla tecrübelerinin de arttığı, dolayısıyla öğrenciyi aktif kılan bir öğretim stili olan *temsilci* öğretim stilini daha yüksek düzeyde kullandıkları düşünülebilir.

Bu çalışmada; müzik öğretmenlerinin *uzman* [$t(243)=.94$; $p>.05$], *otorite* [$t(243)=.77$; $p>.05$], *kişisel model* [$t(243)=.96$; $p>.05$] ve *kolaylaştırıcı* [$t(243)=.81$; $p>.05$] öğretim stili tercihlerinde müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. *Temsilci* öğretim stili tercihlerinin ise müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t(243)=2.10$; $p<.05$]. Çalışmada müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin *temsilci* öğretim stiline ait düzeylerinin ($x=5.47$) diğer müzik öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuçlardan müzik öğretimi programı değişikliğine yönelik hizmet içi bir eğitime katılma durumunun, müzik öğretmenlerinin daha üst düzey bir öğretim stiline yönelmelerinde etken olduğu düşünülebilir. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olan *temsilci* öğretim stilini tercih etmelerinin de, hizmet içi eğitimin önemine dikkat çekici bir sonuç olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada; müzik öğretmenlerinin ortalama sınıf mevcuduna göre *uzman* [$F(3,241)=1.99$; $p>.05$], *kişisel model* [$F(3,241)=1.03$; $p>.05$], *kolaylaştırıcı* [$F(3,241)=1.88$; $p>.05$] ve *temsilci* [$F(3,241)=2.13$; $p>.05$] öğretim stili tercihlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Otorite* öğretim stili tercihlerinin ise ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F(3,241)=3.02$; $p<.05$]. Ortalama sınıf mevcudu 36 ve üstünde olan müzik öğretmenlerinin *otorite* öğretim stiline ait düzeylerinin ($x=5.42$) diğer müzik öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuçlardan sınıf mevcudu artış gösterdikçe öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stillerinden öğretmen merkezli öğretim stillerine doğru yönelim gösterdiği çıkarımı yapılabilir.

Bu çalışmanın sonuçları ışığında müzik öğretmenlerine ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler şunlardır:

Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin farkında olmalarını sağlayacak seminerler düzenlenerek, bu seminerlere katılımları teşvik edilebilir. 2006 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan müzik öğretimi programında öngörülen amaçların yerine getirilmesi bakımından müzik öğretmenlerinin öğretim stillerinin farkında olmaları önem arz etmektedir. Öğretim stili bireyin değiştirilebilir bir özelliğidir. Bunun için müzik öğretmenleri uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci öğretim stillerini tanıyabilecekleri ve geliştirebilecekleri eğitim programlarına dâhil edilebilir. Böylece müzik öğretmenleri öğrencilerinin öğrenme durumlarına uygun olan öğretim stillerini kullanarak öğretimi daha etkin kılabilir.

Müzik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine de yansımaktadır. Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin öğrencilerinin öğretim sürecinde daha aktif olmalarına aracı olacak öğretim stillerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bunun için müzik dersi öğretmen kılavuz kitabında farklı öğretim stilleriyle ilgili açıklamalı örneklerle yer verilebilir.

Bu çalışmayı izleyecek çalışmalarda, müzik öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri üzerinde farklı değişkenlerin etkileri araştırılabilir. Genel müzik eğitimi kurumlarının yanı sıra özenen ve mesleki müzik eğitimi kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeyleri belirlenebilir.

Extended Abstract

Introduction

The constructivist approach is an approach type on which the musical instruction has been based since 2006. Within this context, the curriculum of music course in primary schools, which once used to be based on the behaviorist approach, was re-formed with the constructivist approach over four learning fields as 'Playing-Singing-Listening,' 'Musical Perception and Knowledge,' 'Musical Creativity,' and 'Musical Culture' (Albuz & Akpınar, 2009, p. 6-7).

Along with the constructivist approach, the roles of learning on the instruction process were transformed. Some of these roles include: allowing students to direct the class, affect the instruction methods, and change the content of the course; being not the primary source of information but one of the sources through which the students could learn; encouraging the students to test their own views and answer their own questions; using collaborative learning strategies to enhance the collaboration (Yager, 1991 Cite in: Oğuz, 2011, p. 329-330). The answer of the question whether or not the music teacher undertakes these roles is implicit in his or her teaching style.

Teaching styles are predominant preferences in teachers' attitudes and behaviors they exhibit in their interactions in teaching and learning with their students. Teaching styles could be observed in the ways teachers introduce themselves, their information transfers, their interactions with students, and in the management of tasks, the control of ongoing activities, and in the integration of students into the field. According to the classification of teaching styles, on which this study was based, teaching styles are divided into five: Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator (Grasha, 2002, p. 140).

These teaching styles are not a model for teachers to follow. On the contrary, each teaching style can be found in teachers' attitudes and behaviors to various extents. Among teachers, some of these teaching styles are more predominant over others. Coming together, the predominant teaching styles constitute the groups of teaching styles. These groups include: 'Expert-Formal Authority,' 'Personal Model-Expert-Formal Authority,' 'Facilitator-Personal Model-Expert,' and 'Delegator-Facilitator-Expert' (Grasha, 2002, p. 140). Knowing which teaching style (or styles) the music teachers prefer might function as an instrument to answer the questions about how they implement the instruction. In the light of the aforementioned information, the problem statement and sub problems of the study will be presented below.

The problem statement of the study was determined as: "What are the levels of teaching style preferences of music teachers?"

In the study, within the frame of the main problem, these questions were attempted to be answered: Do the levels of teaching style preferences of music teachers show a significant difference according to their:

- Genders,
- Professional experience span,
- Attendance the in-service training regarding changing the musical instruction curriculum,
- Class size in which they conduct the music course?

Method

Research Design

The study is a relational study conducted to determine the preference levels of teaching styles of music teachers according to the variables stated in sub problems of the study.

Participants

In the study, while choosing the provinces among various geographical regions, the stratified sampling method, one of the random sampling types, was used. Accordingly, a province from each of the Mediterranean, Aegean, and Southeastern Anatolian regions, two provinces from each of Marmara, Central Anatolia, and Eastern Anatolia, and three provinces from the Blacksea region were included in the sample. In alphabetical order, the provinces in the sample are as follows: Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bursa, Erzurum, Kastamonu, Konya, Mardin, Mersin, Niğde, Rize, and Sinop. While choosing the teachers working in these twelve provinces, the basic random sampling method, one of the random sampling methods, was used. Accordingly, the sample group of the study was composed of 245 music teachers who were chosen by the basic random sampling method among music teachers who were working in the twelve provinces stated above during 2012-2013 school year, and who answered the scale of the study on a volunteer basis.

Instrument

The data collection instrument consists of the demographic questions and the scale of teaching styles. The demographic questions are used to determine the variable features stated in sub problems of the study. The teaching styles scale includes 40 items in total. The scale consists of 5 subscales as *expert*, *formal authority*, *personal model*, *facilitator*, and *delegator*. The scale was prepared as 7-point Likert scale, and encoding procedures were reflecting the extent to which the participants agreed with the stated item, with '1' referring to 'strongly disagree' and '7' referring to 'completely agree.' The teaching styles scale is a standard scale developed by Grasha. The Turkish version of the scale was developed by Üredi (2006).

Data Analysis

In the study, first of all, it was investigated whether or not the data fit in with the normal distribution through *the Kolmogorov-Smirnov test*, and it was determined which analyses were to be conducted. Because the items on the scale had normal distribution, *the Independent Sample t-Test* in contrasting the two groups, and *One-Way ANOVA* in contrasting more than two groups were utilized. When a significant difference was found among the groups after the variance analysis, then *the Scheffe Test*, one of the multiple comparison tests, was used to identify which groups were different from each other. In tests regarding the comparison of groups, the hypothesis of variance homogeneity was examined through *the Levene Test*, and it was determined which test statistics were to be considered 'significant.' In the study, the results obtained from the analyses were interpreted at the significance level of 0.05.

Results

According to the results obtained in this study, it was concluded that most of the music teachers (%33.50) preferred the *facilitator-personal model-expert* teaching style group more often than the other teaching style groups.

In the study, it was revealed that the levels of *delegator* teaching style of male music teachers ($x = 5.48$) were higher than the female music teachers' ($x = 5.29$). Furthermore, it was also revealed that the music teachers whose professional experience span was 11 years or longer had higher levels of the

delegator teaching style ($x=5.52$) than the music teachers whose professional experience span was between 6 and 10 years ($x=5.25$). Music teachers who attended in-service training about changing the musical instruction curriculum had higher levels of *delegator* teaching style ($x=5.47$) than other music teachers. Music teachers whose mean class size was limited to 36 students or above had higher levels of *formal authority* teaching style ($x=5.42$) than other music teachers.

Discussion, Conclusion & Implementation

In the study, in the classification of teaching styles, most of the music teachers (%33.50) were in *personal model* teaching style group. It could be considered as an expected result that most of the music teachers would prefer a group with *personal model* teaching style. Therefore, as Grasha (2002, p. 140) suggested: "The Personal Model teaching style is the predominant teaching style in developing various skills, such as playing a musical instrument, solving a mathematical problem, and learning how to dance. In this teaching style, students work with teachers collaboratively."

It seems reasonable that a teacher who prefers the *personal model* teaching style also prefers the *facilitator* teaching style. This assumption was confirmed by Grasha as well. According to Grasha, teachers who prefer the *facilitator* teaching style attempt to understand the needs and goals of students responsively. The main purpose of these teachers is to improve the students' capabilities of undertaking the responsibility, exhibiting efforts and behaviors independently (Grasha, 2002, p. 146).

Teachers in the group of *facilitator-personal model-expert* teaching style organize activities in order to foster the active learning, facilitate in-class interactions, and direct the teaching process. Students see the teacher as a counselor (an advisor), and can share their opinions explicitly (Grasha, 1994, 1996 & Yangarber-Hicks, 2000; Cite in: Altay, 2009, p. 33). The aforementioned are consistent with the constructivist approach, which the curriculum of music course was based on.

The teaching style determined to be preferred in the first place in this study is the teaching style group preferred in the second place in Üredi's study (2006). In Üredi's (2006) study, the beliefs and perceptions of the teachers of the grades I and II in primary schools on the profession of teaching were investigated according to their teaching style preferences. In order to examine the teaching style preferences of teachers, Grasha's "Scale of Teaching Styles" was applied to 1306 teachers who were working in different fields of study, such as pre-school teaching, primary school teaching, and teaching Turkish, maths, science, social studies, physical education, art, music, foreign languages, religious culture and moral knowledge, etc. In the study, it was revealed that music teachers preferred the *delegator-facilitator-expert* teaching style group in the first place (%50.00).

According to the results of the study, it was revealed that the levels of *delegator* teaching style of male music teachers ($x= 5.48$) were higher than the female music teachers' ($x= 5.29$). In the related studies, it was found that the teaching style differs depending on gender. For example, according to the findings of the studies of Sürel (2010) and Maden (2012), it was revealed that there were significant differences in teaching styles preferred by teachers according to their genders. However, the teaching styles among which significant differences were found earlier are different from the significant teaching style differences found in this study. In these studies, the mean levels of male teachers in *expert* and *formal authority* teaching styles were found to be higher than the female teachers'. Besides, the mean levels of female teachers in *facilitator* teaching style were higher than the male teachers'. In study fields apart from the music teaching, it was a considerable finding that male teachers preferred the teaching styles more often in which teacher-centered beliefs were predominant.

According to the results of this study, it was revealed that the music teachers whose professional experience span was 11 years or longer had higher levels of the *delegator* teaching style ($x=5.52$) than the music teachers whose professional experience span was between 6 and 10 years ($x=5.25$). It can be concluded from the findings that the more the teachers' professional working span increases, the more

experience they would have; and therefore, they would use the *delegator* teaching style at higher levels, which indirectly makes the students active.

In the study, it was found out that the levels of *delegator* teaching style of music teachers who attended in-service training on changing the curriculum of musical instruction ($x=5.47$) were higher than the other music teachers'. Therefore, it could be concluded from the results that attendance of in-service training on changing the curriculum of musical instruction functions as a factor for teachers to tend towards a high-level teaching style.

In the study, it was revealed that the music teachers whose mean class size was limited to 36 students or above had higher levels of the *formal authority* teaching style ($x=5.42$) than the other music teachers. It was concluded from the results that the more the number of students increases in a class, the more the teachers would turn from the student-centered teaching styles into teacher-centered teaching styles. In the light of the results of this study, the implications to be suggested to music teachers are as follows:

Some seminars that would make the music teachers become aware of the teaching styles could be organized, and teachers could be encouraged to attend them. It is important for music teachers to be aware of the teaching styles in implementing the expected goals in the curriculum of musical instruction established in accordance with the constructivist approach, which was put into practice in 2006. Teaching style is not an unchangeable feature of an individual. For this reason, music teachers could be included into the training programs where they could recognize and improve the *expert*, *formal authority*, *personal model*, *facilitator*, and *delegator* teaching styles. Thereby, music teachers could make the instruction more active by using the suitable teaching styles for students' learning. Researchers of musical education could investigate the effects of different variables on the teaching style preferences of music teachers.

Kaynakça

- Albuz, A. ve Akpınar, M. (2009). 2006 İlköğretim müzik dersi öğretim programı ve yeni yaklaşımlar. (8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*). Retrieved April 10, 2014 from www.muzikegitimcileri.net.
- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Andırcı, Ö. (2006). *İlköğretimde müzik derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin bir inceleme*. Unpublished master's thesis, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretim sanatı öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Grasha, A. F. & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48 (1), 2-10.
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139-146.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 178-200.
- Oğuz, A. (2011). Yapılandırmacılık, In B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (pp. 316-344). Ankara: Anı yayıncılık.
- Özdemir, N. & Koç, Y. (2007). *Müzik ilköğretim 6-7-8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sünbül, A. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Sürel, S. (2010). Pamukkale Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim stillerini karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 1227-1242.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim 1.ve 2. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Unpublished Doctoral Thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının İncelenmesi

Canan KOÇ^{*a}, Aysel ARSLAN^a

^a Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas /Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.027

Makale Geçmişi:

Geliş 17 Temmuz 2015
Düzeltilme 31 Ağustos 2015
Kabul 17 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Başarı yönelimleri,
Okuma stratejileri,
Bilişüstü,
Ortaokul öğrencileri.

Öz

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf, cinsiyet, anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmesi ve başarı yönelimleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2014-2015 öğretim yılında Sivas Merkez'de ortaokula devam eden 618 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne-baba eğitim durumuna göre başarı yönelimleri alt boyutlarında farklılık görülürken okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutlarında farklılık görülmemiştir.

An Analysis of Secondary School Students' Achievement Goal Orientations and Metacognitive Awareness of Reading Strategies

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.027

Article history:

Received 17 July 2015
Revised 31 August 2015
Accepted 17 November 2015

Keywords:

Achievement goal orientations,
Reading strategies,
Metacognition,
Middle school students.

Abstract

This study aims at analyzing secondary school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies in terms of such variables as their school class, gender and the educational background of their parents and learning the correlation between their achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies. A relational screening model was used to conduct the research. A total of 618 students attending three different secondary schools in central Sivas participated in the study. The research data was collected using the Achievement Goal Orientations Scale and Metacognitive Awareness Inventory of Reading Strategies. The arithmetic average, standard deviation, Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test and Spearman-Brown correlation coefficient were used in the course of analyzing the survey data. The research results showed that the students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies differ significantly in terms of their class and gender. In terms of the educational background of their parents, no difference was found out in the sub-dimension of metacognitive awareness of reading strategies, while a difference was seen in the sub-dimension of their achievement goal orientations.

*Yazar: ckoc@cumhuriyet.edu.tr

Giriş

Öğrenme dışsal ve içsel etkenlerin birbiriyle etkileşimli rol oynadığı karmaşık bir süreçtir. Öğrenme üzerindeki bireysel farklılıkların etkisi, bu sürecin anlaşılabilirliği ve yapılandırılabilirliği için, bu farklılıkların tanımlanmasını gerektirmektedir. “Neden bazı öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha istekli katılırken ve daha çok çaba gösterirken, diğerleri dışsal yaptırımlarla isteksiz bu etkinliklere katılmaktadırlar ve daha az çaba göstermektedirler?” sorusu her zaman eğitimcilerin yanıt aradıkları bir soru olmuştur. Bu soru aslında öğrenmenin en önemli boyutlarından biri olan güdüye işaret etmektedir.

Psikologlar güdüyü, davranışı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Slavin, 2009). Güdü uzun yıllar psikoloji ve eğitim alanlarında önemli bir yapı olarak kabul edilmiş olmasına rağmen son yıllarda akademik öğrenmeye ilişkin araştırmaların odak noktası haline gelmiştir (Anderman & Dawson, 2011). Güdü kuramlarının gelişimi, öğrenme kuramlarının gelişimi gibi davranışçılıktan bilişselliğe doğru uzanan bir çizgi izlemektedir. Güdü kuramları ilk zamanlarda dürtü, içgüdü gibi kavramlara dayandırılırken son zamanlarda nedensel yüklemeler, öz yeterlik, kontrol düşünceleri ve amaç gibi kavramlara dayandırılmaktadır (Açıkgöz, 2007). Bir dizi güdü kuramı öğrenci güdüsünü ve başarısını anlamamızı artırır da bunlardan biri olan başarı hedef kuramı doğrudan öğrencilerin akademik işe katılma gerekçelerine ilişkin algılarına odaklanmakta (Urdu & Maehr, 1995). Bu konuda Ames (1992), uzun yıllardır öğrenme hedefleri üzerinde etkili olan çevresel faktörlerin bilindiğini ancak öğrencilerin kendileri, görevleri ve diğerleri hakkındaki düşüncelerinin de farklı öğrenme hedeflerini etkilediğini söylemektedir. Son dönemlerde akademik ortamlarda öğrenci güdüsü üzerine araştırmanın en aktif alanlarından biri başarı hedef kuramıdır (Kaplan & Maehr, 2007; Pintrich, Conley & Kempler, 2003).

Hedef kuramı farklı türdeki hedeflerin başarı durumundaki davranışları nasıl etkilediğini (Midgley et al., 1998; Pintrich, Conley & Kempler, 2003) ve öğrencilerin akademik işlere katılmalarını sağlayan gerekçelerini (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Kaplan & Maehr, 2007; Mattern, 2005; Schunk, Pintrich & Meece, 2010) açıklamaktadır. Diğer bir deyişle hedef yönelimleri insanların çeşitli hedeflere neden ve nasıl ulaşmak için çalıştıklarını tanımlamaktadır (Kaplan & Maehr, 2007).

Araştırmacılar temelde iki başarı yönelimi tanımlamışlardır. Bunlar: a) yeteneği geliştirmeye yönelik olan öğrenme yönelimi, b) yeteneği ispatlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yönelik olan performans yönelimidir (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007; Midgley et al., 1998). Alan yazında öğrenme yönelimi, ustalık ya da iş yönelimi olarak; performans yönelimi, beceri yönelimi, ego yönelimi olarak da adlandırılmaktadır (Midgley et al., 1998). Öğrenme yönelimli öğrenciler anlama, yetkinliklerini arttırma, bilgi edinme ve yeni beceriler geliştirmeyi hedefleyerek üstbilişsel becerilerini kullanarak kendi öğrenmeleri için daha fazla çaba gösterirler. Bu öğrenciler; kendilerini önceki durumlarıyla kıyaslayarak ne kadar yol aldıkları hakkında değerlendirme becerisine sahip olurlar (Eliot & Dweck, 1988; Matos, et al., 2007). Öğrenme yönelimli öğrenciler daha etkili öğrenme stratejilerini kullanmakta, derse karşı olumlu tutuma sahip olup, zorlayıcı etkinlikleri tercih etmekte, başarının çabaya bağlı olduğunu düşünmektedirler (Arslan, 2011).

Performans hedef yöneliminde ise öğrenciler kendi yeteneklerini göstermek ya da kanıtlamak için, başkalarına göre yeteneksiz görünmekten kaçınarak akademik işlere katılmaktadırlar (Anderman & Midgley, 1997). Performans yöneliminde sosyal kıyaslama belirgin hale geldiğinden öğrenciler, yeteneklerine odaklanmaktadır. Öğrenme hedeflerinin temelinde başarı ihtiyacının, performans hedeflerinin temelinde ise hata korkusunun yattığı belirtilmektedir (Elliot, 1999).

Elliot vd. (1999), performans-öğrenme ikili yapısının bir gözden geçirilmiş halini sunan üçlü başarı yönelimi yapısını geliştirmişlerdir. Bu çerçevede, performans yönelimi yapısı yaklaşma ve kaçınma olmak üzere ikiye ayrılmış ve üç bağımsız hedef yönelimi betimlenmiştir: performans-yaklaşma yönelimi başkalarına göre yeterliğe ulaşmaya; performans kaçınma başkalarına göre yetersizlikten kaçınmaya; öğrenme yönelimi işi öğrenme ve yeterliğin gelişimine odaklanmaktadır (Elliot et al., 1999; Elliot & McGregor, 2001). Elliot ve McGregor'ın (2001) daha sonraki çalışmalarında başarı yönelimleri çerçevesi tekrar gözden geçirilerek öğrenme yöneliminde de yaklaşma ve kaçınma boyutları önerilmiştir. Öğrenme

yönelimi yaklaşma odağında işi iyice öğrenme, derinliğine anlama ve öz-gelişim standartları önemliken, öğrenme yönelimi kaçınma odağında işi iyice öğrenememekten, hatalı olmaktan kaçınma hedeflenmektedir. Performans yönelimi yaklaşma odağında ise en iyi olmaya, başkalarını geçmeye odaklanılırken, performans yönelimi kaçınma odağında sınıfta en kötü dereceyi almama, başkalarına göre daha aşağı bir nitelikte olmaktan kaçınma önemli görülmektedir (Elliot & McGregor, 2001; Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Başarı yönelimleri ile çeşitli öğrenme ürünleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırma sonuçları öğrenme yöneliminin başarıyı sağlayan ve öz düzenlemeli öğrenme için gerekli olan çok sayıda güdü ilişkili değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Ames, 1992; Kaplan & Midgley, 1997). Yapılan araştırmalar öğrenme yöneliminin bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımı (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007), derin işleme, süreklilik ve çaba (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Phan, 2009) akademik başarı, denetim odağı (Buluş, 2011) gibi değişkenlerle pozitif ilişkisini ortaya koymaktadır. Performans yaklaşma yöneliminin ise yüzeysel işleme, süreklilik, çaba ve sınav performansının pozitif yordayıcısı; performans kaçınma yöneliminin yüzeysel işlemenin, düzensizliğin pozitif yordayıcısı ve derin işleme ve sınav performansının negatif yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Elliot, McGregor & Gable, 1999).

Etkili öğrenmede güdünün yanı sıra okuduğunu anlama becerisi de anahtar bir role sahiptir. Demirel (2003), okumanın; temel eğitimin ilk yıllarından itibaren bireylere kazandırılan, öğrenme ve bütün derslerdeki başarıda etkili olan temel becerilerden biri olduğunu belirtmektedir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Cite in: Koç, 2007). Günümüzde iyi okuyucu olmak tek başına yeterli olarak görülmemekte (Lau & Chan, 2003), okuma eyleminin temel amacının okuduğunu anlama olduğu ifade edilmektedir. Akyol (2006), okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmanın insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini aldığını belirtmektedir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurma yani okunanı yapılandırmadır (Cite in: Koç, 2007).

Okuma sürecinde birey aynı anda pek çok zihinsel aktiviteyi gerçekleştirmekte ve bu aktiviteleri doğru olarak kontrol edebilmesi de onun okuduğunu anlamasına yardımcı olmaktadır (Ruddell, 1997). Bireyin okuduğunu anlama sürecinde zihninde var olan bilgileriyle metindeki bilgiler etkileşime girerek zihninde yeni bir yapı oluşturur (Anderson & Pearson, 2003). Birey okuma sürecinde kelimeleri kendi anlam yapıları içinde tanıma, metne ilişkin çıkarımlarda bulunma, metni anlam bakımından yapılandırma ve ön bilgileriyle okudukları arasında bağ kurma becerilerini kullanabilmelidir (Wilson & Bai, 2010).

Baydık'a (2011) göre öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olabilecek okuma stratejilerini kullanmaları oldukça önemlidir. Bu stratejiler arasında öğrencinin okuduğunu anlama sürecini takip etmesi, önbilgilerini harekete geçirerek okuma sürecine dâhil etmesi, okuduğu metnin içeriği hakkında ipuçlarından yararlanarak tahminlerde bulunması, metnin içindeki anlamları ve düzenlemeleri beyinde netleştirmesi, okuma hızını kendine göre ayarlaması, metindeki önemli yerleri işaretleyerek altlarını çizmesi, gerekli gördüğü yerleri not alması sayılabilir. Ayrıca metinde okuduğu bilgileri zihninde canlandırabilmesi, metin yapısı hakkında bildiklerini kullanabilmesi de başlıca okuma stratejileri olarak öne çıkmaktadır. Birey okuma sürecinde bu stratejileri kullanarak anlamlı okuma yapıp yapmadığını kontrol eder ve kendi öğrenmesine yönelik denetim gerçekleştirir. Okuma sonrasında ise sorun olduğunu belirlediği durumları belirleyerek düzeltmek için gerekli tedbirleri alır (Phakiti, 2003). Keer (2004), iyi okuyucuların bir okuma hedeflerinin olduğunu, okuma sırasında anlamayı denetlediklerini ve okuma süreçlerini yansıttıklarını, okuma hatalarının üstesinden gelmek için uygun stratejileri kullandıklarını ifade etmektedir. Bu stratejiler bilişsel ve üstbilişsel stratejilerdir (Cite in: Koç, 2007).

Bilişüstü, kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi, (Flavell, 1979), kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması (Kuhn 2000), bu süreçleri kontrol edebilmesi (Flavell, 1979) ve bildiklerini değerlendirmesi (Taylor, 1999; Cite in: Akın, 2006) şeklinde tanımlanmaktadır. Baker ve Brown (1984), bilişüstünü, bir işi

etkilice yerine getirmek için gerekli olan becerilere, stratejilere ve kaynaklara ilişkin farkındalık ve işin başarılı şekilde tamamlanmasını sağlayacak öz-düzenleme mekanizmalarını kullanma becerisi olarak tanımlamaktadırlar (Noushad, 2008). Biliş bireylerin zihinsel öğrenmelerini içerirken üstbiliş, öğrenmeyi izleme, kontrol etme ve değerlendirme süreçlerini içerir (Akın & Abacı, 2011; Çakıroğlu, 2007). Doğanay (1997), bilişsel farkındalığı, öğrencinin bilgi edinme sürecinde; sürecin sürekli planlanması, değerlendirilmesi, gözlemlenmesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve kendi öğrenme sürecini kontrol altında tutması gibi davranışlara yansıyan bir düşünme süreci olarak tanımlamaktadır (Cite in: Doğanay & Demir, 2011).

Bilişüstü (üst biliş) kavramı 40 yıl önce ilk ortaya çıktığından beri, kaliteli öğrenmenin önemli bir parçası olarak görülür ve öğrencilerin birçok farklı bilişsel yeteneği kontrol etmelerini sağlar (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Bilişüstünün, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel kategoriye ayrılabilir ifade edilmektedir. Bilişin bilgisi, bireylerin kendi bilişleri veya genel bir kavram olarak biliş hakkında ne bildiklerini ifade eder (Akın, Abacı & Çetin, 2007). Bilişin bilgisi, açıklayıcı, prosedürel (işlemsel) ve durumsal bilgi olmak üzere bilişüstü farkındalığın üç farklı türünü kapsamaktadır. Açıklayıcı bilgi kişinin kendi öğrenme ve performansını etkileyen faktörler hakkındaki bilgisini; prosedürel-işlemsel bilgi işlemsel becerilerin uygulanması hakkındaki bilgiyi; durumsal bilgi ise çeşitli bilişsel eylemlere ne zaman ve nasıl başvurulacağını bilmeyi içermektedir. Örneğin, işlemsel bilgide stratejilerin nasıl uygulanacağı yer alırken, durumsal bilgi farklı durumlarda hangi stratejilerin kullanılacağı ile ilgilidir (Schraw & Moshman, 1995).

Bilişin düzenlenmesinin de genel olarak üç bileşene sahip olduğu düşünülür: Planlama, düzenleme ve değerlendirme (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Planlama, uygun stratejilerin seçimini ve etkili performans için bilişsel kaynakların tahsis edilmesini içerir. Okumaya başlamadan önce tahminlerde bulunmak, stratejileri ardışıklandırmak ve bir göreve başlamadan önce dikkat veya zamanı seçici biçimde düzenlemek gibi özellikler planlamayla ilgilidir (Blank, 2000, Cite in: Akın, Abacı & Çetin, 2007). Düzenleme, izleme ve öğrenmeyi kontrol etmek için gereken kendini sınıma becerilerini içerir. Tahmin yapma, okurken duraklama, eylemleri sıralama ve uygun iyileştirme stratejilerini seçme de bu kategoride yer alır (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Değerlendirme öğrenme ürününün ve düzenleme sürecinin değerlendirilmesini içerir (Schraw & Moshman, 1995). Karatay (2009), bilişsellik, metni anlama sürecinde okurun okuma eylemini önceden planlaması, okuma sırasında kavradığını düzenlemesi ve okuma sonrasında da değerlendirmesi ile ilgili sahip olduğu bilgi olduğunu ifade etmektedir. Bilişüstü farkındalık ise okuduğunu kavramaya ilişkin okurun sahip olduğu bu bilgiyi zamanında ve yerinde işletebilme, etkin kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilişüstü, öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi pek çok bilişsel süreç üzerinde etkili olduğu için, bilişüstü ile bu süreçlerin ilişkisinin incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır (Karakelle, 2012; Ku & Ho, 2010; Oluk & Başöncül, 2009; Saraç, Önder & Karakelle, 2014; Temizkan, 2008). Bu araştırmalar bilişüstü becerilerin öğrenmedeki önemini ortaya koymakta ancak, sadece bilişüstü bilgi ve öz-düzenlemenin öğrenci başarısını artırmada yeterli olmadığı kabul edilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin bilişüstü becerilerini kullanmak için güdülenmeleri gerekmektedir (Zimmerman, 1990; Bandura et al. 1996, Cite in: Noushad, 2008). Öğrencilerin eğitim sürecinde başarılı olabilmeleri için sınıf içinde güdülenmelerinin önemi (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007) günümüzde daha fazla vurgulanmakta ve başarı motivasyonu teorisi eğitim araştırmalarında kullanılan en temel teorilerden biri olarak kabul edilmektedir.

Öğrenme hedefleri, çocukların öğrenme işleri üzerinde geçirdikleri zamanın miktarını, zorluklarla yüzleşme kararlılığını ve en önemlisi öğrenmeye katılımın kalitesini artırmaktadır (Ames, 1992). Başarı yönelimlerine ilişkin yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle üniversite öğrencilerini kapsadığı (Akın & Arslan, 2014; Arslan, 2011; Buluş, 2011; Kayış, 2013; Küçüköğlü et al., 2010) görülmektedir. Bu durum, diğer eğitim kademelerindeki öğrencileri kapsayan çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisi, her kademede bütün derslerdeki başarıyı etkileyen önemli bir beceridir. Öğrencilerin kendi okuma süreçlerine ilişkin bilişüstü farkındalıklarının pek çok öğrenme ürünü üzerindeki etkileri bilinmektedir. Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi sonucu elde edilen bulguların program

geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca iki özelliğin sınıf düzeyine göre incelenmesi ortaokul kademesindeki öğrencilerin destek duyduğu alanların belirlenmesinde de önemli görülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf, cinsiyet ve anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmesi; başarı yönelimleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden korelasyonel tarama modeli (Karasar, 2004) kullanılarak yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 2014-2015 öğretim yılı 1. döneminde Sivas ili Merkez ilçede bulunan üç ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 618 öğrenci katılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin 157'si 5. sınıf, 120'si 6. sınıf, 146'sı 7. sınıf ve 195'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Sivas merkezinde bulunan okullarda öğrenim gören 23.577 ortaokul öğrencisinden 0.05 anlamlılık düzeyinde $d = \pm 0.03$ örnekleme hatası (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014) temel alınarak 618 öğrenci örnekleme alınmıştır. Tablo 1'de örnekleme ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 1.

Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler.

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	308	49.8
	Erkek	310	50.2
Sınıf	5. Sınıf	157	25.4
	6. sınıf	120	19.4
	7. Sınıf	146	23.6
	8. Sınıf	195	31.6
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	208	33.7
	Ortaokul	203	32.8
	Lise	131	21.2
	Üniversite	76	12.3
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	73	11.8
	Ortaokul	123	19.9
	Lise	259	41.9
	Üniversite	163	26.4

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından öğrencilere uygulanan “Başarı Yönelimleri Ölçeği” ve “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Başarı yönelimleri ölçeği

Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin orijinali Midgley vd. (1998) tarafından Goal Orientations Scale adıyla geliştirilmiştir. Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye Başarı Yönelimleri Ölçeği adıyla uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 5'li likert tipinde olup, ilk 6'sı öğrenme yönelimi (ÖY), ikinci 6'sı performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) ve son 6'sı da performans-kaçınma yönelimini (PKY) belirlemeye yönelik 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan Başarı Yönelimleri Ölçeği orijinal ölçekteki gibi üç alt boyuttan ancak 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte verilen seçenekler 1 (Kesinlikle Katılmıyorum)'dan 5 (Tamamen Katılıyorum)'a kadar puanlanmıştır. Uyarlanmış ölçeğin dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği, madde analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlikleri sağlanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak tespit edilmiştir (Akın ve Çetin, 2007). Bu araştırmada Cronbach Alpha katsayısı ÖY için .81, PYAY için .81 ve PKAY için .84 olarak hesaplanmıştır.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Karatay (2009) tarafından geliştirilmiştir. İlköğretim düzeyine 381, orta öğretim düzeyinde 466 ve üniversite düzeyinde 491 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, kişilerin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini ölçmeye yönelik 32 maddeden oluşan, üç boyutlu bir ölçektir. Ölçekte okumayı planlama stratejilerine yönelik 9 madde, düzenleme stratejilerine yönelik 14 madde ve değerlendirme stratejilerine yönelik 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin, yapılan uygulamalardan elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları, planlama stratejileri için .68, düzenleme stratejileri için .84, değerlendirme stratejileri için .80 ve ölçeğin toplamı için .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı planlama için .76, düzenleme için .82, değerlendirme için .81, ölçeğin toplamı için .92 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Sivas il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere ölçeklerin uygulanmasıyla toplanmıştır. Ölçekler toplamda 631 öğrenciye uygulanmış ancak 13 veri gerekli özellikleri taşımadığı için çalışmadan çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Puanların normal dağılım özelliği Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve bilişüstü okuma stratejilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgular, araştırma sorularının sırasına göre aşağıda sunulmaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre başarı yönelimleri arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Başarı Yönelimleri	Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P	Anlamlı Fark
Öğrenme Yönelimi	5.Sınıf	157	26.58	3.55	24.663	.00*	*5 – 6
	6.Sınıf	120	24.49	4.48			*5 - 7
	7.Sınıf	146	24.60	4.72			*5 - 8
	8.Sınıf	195	24.44	5.23			
Performans Yaklaşma Yönelimi	5.Sınıf	157	26.71	3.68	4.323	.23	Yok
	6.Sınıf	120	25.48	4.51			
	7.Sınıf	146	25.74	4.81			
	8.Sınıf	195	25.64	4.90			
Performans Kaçınma Yönelimi	5.Sınıf	157	18.27	5.85	34.597	.00*	*5 – 6, *5 – 7
	6.Sınıf	120	16.64	5.35			*5 – 8, *6-7,
	7.Sınıf	146	14.32	5.95			*7-8
	8.Sınıf	195	15.84	6.44			

*p<.05

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri öğrenme yönelimi ($X^2=24.663$; p<.05) ve performans kaçınma yönelimi ($X^2=34.597$; p<.05) alt boyutunda sınıf düzeyine göre manidar farklılık göstermektedir. Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu farklılığın öğrenme yönelimleri alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında performans kaçınma alt boyutunda ise 5-6, 5-7, 5-8, 6-7 ve 7-8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre başarı yönelimleri arasında manidar bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	U	P
Öğrenme Yönelimi	Kız	308	25.55	4.39	41645.500	.01*
	Erkek	310	24.52	4.87		
Performans Yaklaşma	Kız	308	26.30	4.37	42022.500	.01*
	Erkek	310	25.51	4.67		
Performans Kaçınma	Kız	308	15.59	6.35	42181.000	.01*
	Erkek	310	16.91	5.83		

*p<0.05

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri öğrenme yönelimi (U=41645.500; p<.05), performans yaklaşma yönelimi (U=42022.500; p<.05), ve performans kaçınma yönelimi (U=42181.000; p<.05) alt

boyutlarında cinsiyete göre manidar farklılık göstermektedir. Bu farklılık öğrenme ve performans kaçınma yöneliminde kız öğrenciler, performans yaklaşma yöneliminde erkek öğrenciler lehinedir. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre başarı yönelimleri arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Başarı Yönelimleri	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P	Anlamlı Fark
Öğrenme Yönelimi	İlkokul	208	25.03	4.26	3.025	.39	Yok
	Ortaokul	203	25.18	4.73			
	Lise	131	25.23	4.85			
	Üniversite	76	24.29	5.18			
Performans Yaklaşma Yönelimi	İlkokul	208	25.73	4.64	1.824	.61	Yok
	Ortaokul	203	25.72	4.75			
	Lise	131	26.35	4.13			
	Üniversite	76	26.11	4.33			
Performans Kaçınma Yönelimi	İlkokul	208	16.32	5.92	9.797	.02*	*İlkokul- üniversite
	Ortaokul	203	16.75	6.25			
	Lise	131	16.49	6.06			
	Üniversite	76	14.32	6.22			

*p<0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri performans kaçınma yönelimi alt boyutunda anne eğitim durumuna göre manidar farklılık ($X^2=9.797$; $p<.05$) göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Farklılığın ilkokul ve üniversite mezunu anne eğitim durumları arasında olduğu görülmektedir. Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimlerinin anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrenme yönelimi ($X^2=3.025$; $p>.05$) ve performans yaklaşma yönelimi ($X^2=1.824$; $p>.05$) alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre manidar farklılık bulunamamıştır. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre başarı yönelimleri arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Başarı Yönelimleri	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P	Anlamlı Fark
Öğrenme Yönelimi	İlkokul	73	25.71	3.79	2.560	.46	Yok
	Ortaokul	123	24.77	4.81			
	Lise	259	24.84	4.73			
	Üniversite	163	25.21	4.79			
Performans Yaklaşma Yönelimi	İlkokul	73	25.89	4.62	.121	.99	Yok
	Ortaokul	123	25.87	4.85			
	Lise	259	26.01	4.41			
	Üniversite	163	25.77	4.49			
Performans Kaçınma Yönelimi	İlkokul	73	16.89	5.73	11.755	.01*	*İlkokul- üniversite
	Ortaokul	123	16.90	5.97			
	Lise	259	16.73	5.81			
	Üniversite	163	14.72	6.68			

*p<0.05

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri performans kaçınma yönelimi ($X^2=11.755$; $p<.05$) alt boyutu ortalamaları baba eğitim durumuna göre manidar farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Farklılığın ilkokul ve üniversite mezunu baba eğitim durumları arasında olduğu görülmektedir. Öğrenme yönelimi ($X^2=2.560$; $p>.05$) ve performans yaklaşma yönelimi ($X^2=.121$; $p>.05$) alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre manidar farklılık bulunamamıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalık	Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P	Anlamlı Fark
Planlama	5.Sınıf	157	36.61	6.02	22.870	.00*	*5 - 6,*5 - 7 *5 - 8,
	6.Sınıf	120	33.76	6.98			
	7.Sınıf	146	33.59	6.48			
	8.Sınıf	195	33.75	6.58			
Düzenleme	5.Sınıf	157	57.42	8.48	30.353	.00*	*5 - 6,*5 - 7 *5 - 8
	6.Sınıf	120	52.74	9.77			
	7.Sınıf	146	52.03	8.97			
	8.Sınıf	195	53.14	9.89			
Değerlendirme	5.Sınıf	157	35.47	7.11	21.241	.00*	*5 - 6,*5 - 7 *5 - 8
	6.Sınıf	120	32.80	6.86			
	7.Sınıf	146	31.94	7.03			
	8.Sınıf	195	32.75	7.41			

* $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının planlama ($X^2=22.870$; $p<.05$), düzenleme ($X^2=30.353$; $p<.05$) ve değerlendirme ($X^2=21.241$; $p<.05$) alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu farklılıkların planlama alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında, düzenleme alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında, değerlendirme alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları arasında manidar bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları planlama ($U=42048.000$; $p<.05$), düzenleme ($U=40584.500$; $p<.05$) ve değerlendirme ($U=41964.500$; $p<.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine manidar farklılık göstermektedir.

Tablo 7.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

OSBF	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	U	P
Okumayı Planlama	Kız	308	35.12	6.36	42048.000	.01*
	Erkek	310	33.77	6.79		
Düzenleme	Kız	308	55.06	9.53	40584.500	.00*
	Erkek	310	52.72	9.38		
Değerlendirme	Kız	308	33.96	7.23	41964.500	.01*
	Erkek	310	32.56	7.21		

*p<0.05

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

OSBF	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	χ^2	p
Planlama	İlkokul	208	33.82	6.38	4.420	.22
	Ortaokul	203	34.58	6.40		
	Lise	131	34.89	7.04		
	Üniversite	76	34.99	6.93		
Düzenleme	İlkokul	208	53.40	9.06	2.200	.53
	Ortaokul	203	54.35	9.72		
	Lise	131	53.93	9.70		
	Üniversite	76	53.89	10.05		
Değerlendirme	İlkokul	208	32.41	6.99	5.994	.11
	Ortaokul	203	33.58	7.05		
	Lise	131	33.89	7.31		
	Üniversite	76	33.64	8.24		

*p>0.05

Tablo 8’e göre, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları anne eğitim durumlarına göre planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında manidar farklılık göstermemektedir (p>.05).

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıklarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

OSBF	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	χ^2	P
Planlama	İlkokul	73	33.99	6.19	3.131	.37
	Ortaokul	123	33.80	6.45		
	Lise	259	34.59	6.71		
	Üniversite	163	34.88	6.76		
Düzenleme	İlkokul	73	54.42	8.68	1.892	.59
	Ortaokul	123	53.00	9.17		
	Lise	259	54.00	9.75		
	Üniversite	163	54.14	9.81		
Değerlendirme	İlkokul	73	32.77	6.87	3.069	.38
	Ortaokul	123	32.59	6.84		
	Lise	259	33.34	7.59		
	Üniversite	163	33.85	7.15		

*p<0.05

Tablo 9'da görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları baba eğitim durumlarına göre planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında manidar farklılık göstermemektedir (p>.05).

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında ilişki olup olmadığı Spearman Brown Korelasyon Katsayısı ile test edilmiş sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları Arasındaki Korelasyon

	ÖY	PY	PK	P	DÜ	DE
ÖY	1					
PY	,404**	1				
PK	,210**	,176**	1			
P	,591**	,287**	,162**	1		
DÜ	,555**	,318**	,176**	,774**	1	
DE	,545**	,266**	,196**	,766**	,782**	1

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 10 incelendiğinde, öğrenme yönelimi ile planlama arasında pozitif yönde orta düzeyde (r= .59), düzenleme arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.55), değerlendirme arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.55) ilişkinin olduğu görülmektedir. Performans yaklaşma yönelimi ile planlama arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.29), düzenleme arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.32), değerlendirme arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.27) ilişki bulunmuştur. Performans kaçınma yönelimi ile planlama arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.16), düzenleme arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.18), değerlendirme arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r=.20) ilişki bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları sınıf düzeyi, cinsiyet, anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiş, başarı yönelimleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişki saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri öğrenme yönelimi ve performans kaçınma yönelimi alt boyutunda sınıf düzeyine göre manidar farklılık ($p<.05$) bulunmaktadır. Bu farklılık öğrenme yönelimleri alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında 5. sınıf lehinedir. Performans kaçınma alt boyutunda ise 5-6, 5-7, 5-8, 6-7 ve 7-8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. 6, 7 ve 8. sınıfların performans kaçınma ortalamaları 5. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. 7. sınıf öğrencilerinin performans kaçınma yönelimlerinin 6. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Koç ve Karabağ'ın (2013) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da başarı yönelimi alt boyutlarında puan ortalamalarının sınıflar arasında manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrenme yönelimi alt boyutunda 6-7 sınıflar arasındaki fark 6. sınıflar lehine, 7-8 sınıflar arasında performans kaçınma yöneliminde 7. sınıflar lehine anlamlı farklılık göstermekte ve bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Performans yaklaşma yöneliminde sınıflar arasında manidar farklılık bulunamamıştır bu da yine Koç ve Karabağ'ın (2013) yaptıkları çalışmayla paralellik göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin öğrenme yönelimlerinin sınıf düzeyi arttıkça azalmasının, bu dönemdeki öğrencilerin benlik saygılarının dalgalanmalar göstermesi ve buluş başlangıcında en düşük düzeyde olması (Slavin, 2009) ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Küçüköğlü vd. (2010), Kayış (2013) ve Toğluk (2009) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelendiği çalışmalarda, başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmakla birlikte, araştırmaların bulguları arasında tutarlılık bulunmamaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri öğrenme yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi alt boyutlarında cinsiyete göre manidar farklılık ($p<.05$) göstermektedir. Bu farklılık öğrenme ve performans kaçınma yöneliminde kız öğrenciler lehine iken, performans yaklaşma yöneliminde erkek öğrenciler lehinedir. Bu sonuç Koç ve Karabağ'ın (2013) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Küçüköğlü vd.. (2010) üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada başarı yönelimlerinin alt boyutlarında performans yönelimi boyutunda kızlar lehine manidar sonuç bulunmuştur. Odacı vd. (2013) üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada başarı yönelimlerinin alt boyutlarında performans kaçınma boyutunda erkekler lehine manidar farklılık bulunmuştur ve diğer alt boyutlarda manidar farklılık bulunamamıştır. Toğluk'un (2009) çalışmasında öğrenme yaklaşma yönelimi ve öğrenme kaçınma yönelimi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak manidar fark bulunmuştur. Akın'ın (2006) çalışmasında başarı yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre her üç alt boyutta da manidar farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri performans kaçınma yönelimi alt boyutunda anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anne ve babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimlerinin anne ve babaları ilkököl mezunu olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başkalarına göre yetersizlikten, başarısızlıktan kaçınma düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında sınıf düzeyine göre manidar farklılık ($p<.05$) göstermektedir. Bu farklılıkların planlama alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında, düzenleme alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında, değerlendirme alt boyutunda 5-6, 5-7 ve 5-8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine olduğu görülmektedir. Akın ve Çeçen (2014) tarafından yapılan araştırmada ise bu bulgunun tersine 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları 6., 7. ve 8. sınıflara göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Kana (2014), 5. ve 6. sınıfların okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını incelediği araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının 5. sınıfa göre anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Öğrencilerin bilişüstü gelişimleri açısından bakıldığında da araştırmamızın bu sonucunun tutarsızlık gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine manidar farklılık ($p<.05$) göstermektedir. Bu bulgu ile Topuzkanamış (2009), Özeran (2010) ve Karatay'ın (2010) elde ettikleri bulgular tutarlılık göstermektedir. Erdem'in (2012) üniversite öğrencilerinin okuma öncesi, okuma süreci ve okuma

sonrasında okuma stratejilerini kullanma düzeylerini araştırdığı çalışmada cinsiyete göre manidar farklılık bulunamamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları annelere eğitim durumlarına göre manidar farklılık ($p > .05$) göstermemektedir. Özercan'ın (2010) çalışmada baba eğitim durumuna göre manidar farklılık bulunamamıştır. Ancak anne eğitim düzeyine göre manidar farklılık bulunmuştur. Farklılık üniversite mezunu, lise mezunu ve ortaokul mezunu anne eğitim durumlarıyla okuma-yazma bilmeyen anne eğitim durumu arasında olduğu ve her üçünde de okuma-yazma bilmeyen anne eğitim durumu aleyhine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında manidar ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin öğrenme yönelimi ile planlama arasında .59 pozitif yönde orta düzeyde, düzenleme arasında .55 pozitif yönde orta düzeyde, değerlendirme arasında .55 pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuç alan yazında yer alan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla (Ames & Archer, 1988; Garcia & Pintrich, 1991; Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007) tutarlılık göstermektedir. Öğrenme yönelimli öğrenciler öğrenmeye, anlamaya, beceri geliştirmeye ve bilgiye hakim olmaya odaklandıkları (Kaplan & Maehr, 2007) için bilişüstü farkındalıklarının da yüksek olduğu söylenebilir. Performans yaklaşma yönelimi ile planlama arasında .29 pozitif yönde düşük düzeyde, düzenleme arasında .32 pozitif yönde orta düzeyde, değerlendirme arasında .27 pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuç performans yaklaşma yöneliminin de öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkisinin olabileceği görüşü (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Moller, 2003) ile tutarlılık göstermektedir. Ames (1992), performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin işler hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarında planlama ve izleme stratejilerinin faydası hakkında bilişüstü değerlendirmeler yapabildiklerini belirtmektedir. Araştırmada performans kaçınma yönelimi ile planlama arasında .16 pozitif yönde düşük düzeyde, düzenleme arasında .18 pozitif yönde düşük düzeyde, değerlendirme arasında .20 pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Performans kaçınma yöneliminde öğrenciler öğrenme odaklı değil, başkalarına göre yetersiz olmaktan kaçınmaktadırlar. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

Öğrencilerin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının bütün eğitim kademelerinde boylamsal olarak incelenmesinin, ihtiyaçların belirlenmesi açısından program geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme yönelimlerini ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını geliştirecek koşulların incelendiği deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme hedefleri, sınıf öğrenme çevresinden etkilenmektedir (Ames & Archer, 1988). Bu nedenle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde öğretmenlerin olumlu sınıf öğrenme çevresini oluşturabilmeleri için gerekli becerileri kazanmaları sağlanmalıdır.

Extended Abstract

Introduction

“Why are some students more enthusiastic about participating in learning activities, whereas others participate only reluctantly and for external rewards and show a lot less effort?” This is a question educators have always tried to answer. This question is in fact about motivation, one of the most important aspects of learning.

Psychologists define motivation as an internal process that initiates, guides and maintains behavior over time (Slavin, 2009). Motivation has long been an important field of study within the disciplines of psychology and pedagogy, and has recently been the focus of many studies on academic learning (Anderman & Dawson, 2011).

In their course of development, theories of motivation have followed a trajectory similar to that followed by theories of learning, from behavioral to cognitive theories. Initially, theories of motivation were based on concepts such as stimulation and instinct, whereas more recent theories make use of concepts such as causal attribution, self-efficacy, ideas of control and purpose (Açıkgöz, 2007). This concept forms the basis of many contemporary theories of motivation. Although there are a number of theories of motivation that are useful in understanding student motivation and achievement, the achievement goal theory focuses directly on students’ perceptions of reasons for engaging in academic work (Urdan & Maehr, 1995). Ames (1992) notes that the impact of environmental factors on learning goals have long been known, but students’ ideas about themselves, their tasks and other people also affect learning goals. Currently, the achievement goal theory constitutes one of the most active areas of research on student motivation in academic environments (Kaplan & Maehr, 2007; Pintrich, Conley & Kempler, 2003).

Goal theory explains how different types of goals affect achievement oriented behavior, and the reasons behind student engagement in academic work (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Kaplan & Maehr, 2007; Mattern, 2005; Midgley et al., 1998; Pintrich, Conley & Kempler, 2003; Schunk, Pintrich & Meece, 2010). In other words, goal orientation describes why and how individuals strive for different goals (Kaplan & Maehr, 2007).

Researchers have identified two basic types of achievement goal orientation: a) learning orientation, which aims to develop a skill, and b) performance orientation, which aims to demonstrate skill or avoid looking unskilled (Matos, Lens ve Vansteenkiste, 2007; Midgley et al., 1998). Learning orientation is also referred to as mastery orientation or task orientation in the literature, and performance orientation is sometimes referred to as skill orientation or ego orientation (Midgley et al., 1998).

Students with learning orientation aim to understand, improve their mastery, acquire new knowledge and develop new skills, and spend more effort for their own learning by using metacognitive strategies. These students compare their current level of learning to past levels, and develop the skills to assess their progress (Eliot & Dweck, 1988; Matos et al., 2007). Students with learning orientation use more effective learning strategies, have more positive attitudes towards courses, prefer challenging activities and associate achievement with effort (Arslan, 2011).

Students with performance goal orientation, on the other hand, engage in academic work to show or demonstrate their own skills, or to avoid looking unskilled compared to others (Anderman & Midgley, 1997). Because social comparison becomes a prominent concern in performance orientation, students focus on their skills.

Elliot et al. (1999) developed a three-pronged model of achievement goal orientation, revising the performance-learning dichotomy. In this model, performance orientation is divided into two, as

avoidance orientation and approach orientation, and three independent goal orientations are identified: performance approach orientation focuses on performing well compared to others; performance avoidance orientation focuses on avoiding performing badly compared with others; and learning orientation focuses on learning and developing mastery (Elliot et al., 1999; Elliot & McGregor, 2001). In their later work, Elliot and McGregor (2001) revised their achievement goal orientation model, and also divided learning orientation into approach and avoidance dimensions. Learning approach orientation focuses on developing mastery, in-depth learning and self-development, whereas learning avoidance orientation aims to avoid deficient or faulty learning. Performance approach orientation focuses on being the best and outperforming others, whereas performance avoidance orientation focuses on avoiding receiving the lowest grades in the class, or being outperformed by everyone else (Elliot & McGregor, 2001; Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

There are many studies examining the relationship between achievement goal orientations and various types of learning outcomes. These studies show that learning orientation is associated with many motivation-related variables that lead to success and that are necessary for self-regulated learning (Ames, 1992; Kaplan & Midgley, 1997). Studies show that there is a positive relationship between learning orientation and variables, such as the use of cognitive and metacognitive strategies (Garcia & Pintrich, 1991; Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007), deep processing, perseverance and effort (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Phan, 2009), academic achievement, and locus of control (Buluş, 2011). Performance approach orientation, on the other hand, has been found to be a positive predictor of shallow processing, perseverance, effort and exam performance; and performance avoidance orientation has been found to be a positive predictor of shallow processing and irregularity and a negative predictor of deep processing and exam performance (Elliot, McGregor & Gable, 1999).

Another characteristic that plays an important role in effective learning is reading comprehension. Demirel (2003) describes reading as one of the most basic skills, and the one taught from the first years of elementary education onwards that affects learning and academic achievement in all subjects. The act of reading consists of various movements of the eyes and the vocal organs, and the mental comprehension of written symbols. Reading creates a connection between the author and the reader, with the reader being expected to comprehend the message intended by the author (Cited by Koç, 2007). In contemporary approaches, being a good reciter is no longer seen as sufficient (Lau & Chan, 2003); comprehension is underlined as the main purpose of reading. Akyol (2006) notes that teaching the skills of reading and reading comprehension is included in all education programs and learning processes because it makes the biggest contribution to leading a meaningful life. Reading comprehension and structured reading are the most important areas of focus in contemporary approaches to reading (Cited by Koç, 2007).

During the process of comprehension, knowledge that already exists in the reader's mind interacts with the knowledge contained in the text, and a new mental structure is created (Anderson & Pearson, 2003). In the process of reading, readers should be able to recognize connotations of the words, make inferences about the text, recreate the structure of meaning of the text, and make connections between their prior knowledge and what they read (Wilson & Bai, 2010).

According to Baydık (2011), it is very important for students to use reading strategies that facilitate reading comprehension. These skills include the ability to follow the progress of reading comprehension, activate and involve prior knowledge in the process of reading, use clues to make inferences about the content of the text, crystallize the meanings and arrangements within the text in his/her mind, adjust the reading speed, underline important passages, and take notes when necessary. The ability to replay the content of the text in one's own mind and the ability to utilize prior knowledge about the structure of the text can be identified as the main reading strategies. During the act of reading, able readers check reading comprehension using these strategies, and regulate their own learning. After reading, they identify problem areas and take corrective action (Phakiti, 2003).

Keer (2004) describes good readers as those who have a reading goal, who check their comprehension during reading, reflect upon the process of reading, and use proper strategies to deal with reading errors. These strategies can be cognitive or metacognitive (Cited by Koç, 2007).

Metacognition refers to an individual's knowledge about themselves (Flavell, 1979, awareness of their own cognitive processes (Kuhn, 2000, the ability to control these processes and their assessment of knowledge (Taylor, 1999; Cited by Akin, 2006). Baker and Brown (1984) define metacognition as the awareness of the skills, strategies and resources required to perform a task in an effective manner, and the skill to use self-regulation mechanisms that ensure successful completion of the task (Noushad, 2008). Cognition involves mental learning, whereas metacognition involves processes of tracking, checking and assessing learning (Akin & Abacı, 2011; Çakıroğlu, 2007). Doğanay (1997) defines metacognitive awareness as a process of thinking, reflected in behaviors such as the constant planning, assessment and observation of the process of learning, and active participation in and self-regulation of this process (Cited by Doğanay & Demir, 2011).

The concept of metacognition, since it was coined about 40 years ago, is seen as an important part of high quality learning and helps students control multiple cognitive skills (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Metacognition is usually divided into two categories: knowledge about cognition and regulation of cognition (Akin, Abacı & Çetin, 2007). Knowledge about cognition refers to an individual's knowledge about cognition in general or their own cognition. Knowledge of cognition involves three different types of metacognitive awareness: declarative knowledge, procedural knowledge and conditional knowledge. Declarative knowledge refers to an individual's knowledge about factors that affect their own learning and performance, procedural knowledge refers to knowledge about the performance of procedural skills, and situation knowledge refers to knowledge about when and how to take various cognitive actions. For example, procedural knowledge is about how to use certain strategies, whereas situational knowledge is about which strategies to use in which situations (Schraw & Moshman, 1995).

Regulation of cognition also consists of three components: Planning, regulation and assessment (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Planning involves the selection of appropriate strategies and the allocation of cognitive resources for effective performance. Making guesses prior to reading, prioritizing strategies, and selective organization of time or attention prior to starting a task, are all examples of planning (Blank, 2000, Cited by Akin, Abacı & Çetin, 2007). Regulation involves self-testing skills that are required for monitoring and checking learning. Making inferences, taking breaks during reading, ordering actions and selecting appropriate improvement strategies are included in this category (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Assessment involves the evaluation of the learning outcome and the process of regulation (Schraw & Moshman, 1995). Karatay (2009) defines cognition as knowledge possessed by a reader about planning prior to reading, regulation of comprehension during reading, and evaluation after reading. Metacognitive awareness, on the other hand, is defined as the ability of the reader to activate and utilize this knowledge of reading comprehension in a timely and appropriate manner. Because metacognitive learning affects many cognitive processes such as critical thinking and problem solving, there are many studies examining the relationship between metacognition and these processes (Karakelle, 2012; Ku & Ho, 2010; Oluk & Başöncül, 2009; Saraç, Önder & Karakelle, 2014; Temizkan, 2008). These studies demonstrate the importance of metacognitive strategies in learning, but admit that metacognitive knowledge and self-regulation are not the only determinants of student achievement. Students also need to be motivated to use metacognitive skills (Zimmerman, 1990; Bandura et al. 1996, Cited by Noushad, 2008). The importance of classroom motivation for students' academic achievement (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007) has received much emphasis in recent studies, and achievement motivation theory underlies a great deal of educational research.

Learning goals increase the amount of time students spend on learning tasks, improve their determination in the face of challenges and, most importantly, improve learning engagement (Ames, 1992). Studies conducted in Turkey on achievement goal orientations usually focus on university students (Akin & Arslan, 2014; Arslan, 2011; Buluş, 2011; Kayış, 2013; Küçüköğlü et al. 2010;). This shows that studies involving students at other levels of education are also needed. Reading comprehension is

an important skill that affects academic achievement in all sorts of subjects and at all levels of education. It is well known that a student's metacognitive awareness of their own reading processes affects learning outcomes. Findings from a study on middle school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies are expected to contribute to the development of education programs. In addition, analysis of these two characteristics by grade would help identify the areas on which middle school students require additional support.

This purpose of this study was to examine the variation in middle school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies by the variables of grade, gender and parental education, and to analyze the relationship between achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies. This study seeks answers to the following questions:

- 1) Do middle school students' achievement goal orientations vary significantly by grade, gender and parental education?
- 2) Does middle school students' metacognitive awareness of reading strategies vary significantly by grade, gender and parental education?
- 3) Is there a significant relationship between middle school students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies?

Method

Research Design

This study uses correlational survey design, which is a research design that examines the presence and/or level of co-variation between two or more variables (Karasar, 2004).

Participants

This study was conducted with the participation of a total of 618 students who were attending, in the fall semester of the 2014/15 academic year, three different middle schools in the central district of the province of Sivas. Simple random sampling was used to select the participants, which included 157 fifth graders, 120 sixth graders, 146 seventh graders and 195 eighth graders. There were a total of 23,577 middle school students in the central district of Sivas, which required a sample size of 618 students with a level of significance of 0.05 and sampling error $d = \pm 0.03$ (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014).

Instruments

Goal Orientations Scale and Cognitive Awareness of Reading Strategies Scale were used as data collections instruments for the study.

Goal Orientations Scale was originally developed by Midgley et al. (1998), and adapted for use in Turkey by Akın and Çetin (2007) under the name Başarı Yönelimleri Ölçeği. The original scale consists of 18 five-point Likert items. Six of these items measure learning orientation (LO), six measure performance approach orientation (PApO), and the remaining six measure performance avoidance orientation (PAvO). The Turkish version of the Goal Orientations Scale used in the present study similarly contains three dimensions, but has only 17 items. Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be .81 for LO, .81 for PApO, and .84 for PAvO.

Cognitive Awareness of Reading Strategies Scale was developed by Karatay (2009). This scale consists of a total of 32 items and three dimensions measuring individuals' levels of cognitive awareness regarding reading comprehension strategies. The scale contains nine items on reading planning strategies, 14 items on regulation strategies and nine items on assessment strategies. Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be .76 for planning, .82 for regulation, .81 for assessment and .92 for the whole scale.

Data Collection

Data for the study were collected by administering the scales to 5th, 6th, 7th and 8th graders attending the middle schools in the central district of Sivas in the fall semester of the 2014/15 academic year. The scales were administered to a total of 631 students. Of those, 13 were discarded because they did not fit the required criteria.

Data Analysis

Kolmogorov-Smirnov (K-S) test was used to test the normality of the distribution of the scores. Following the Kolmogorov-Smirnov test, the Kruskal Wallis test and Mann Whitney U test were used to examine whether middle school students' achievement goal orientations and metacognitive reading strategies varied by gender, grade and parental education. To examine the relationship between achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies the Spearman Brown correlation coefficient was used.

Results

Learning orientation ($X^2=24.663$; $p<.05$) and performance avoidance orientation ($X^2=34.597$; $p<.05$) dimensions of middle school students' achievement goal orientations were found to vary significantly by grade. To identify the source of this significant variation, a Mann Whitney U test was conducted. It was found that significant differences existed between the learning orientation scores of 5th and 6th, 5th and 7th, and 5th and 8th graders, and between the performance avoidance orientation scores of 5th and 6th, 5th and 7th, 5th and 8th, 6th and 7th, and 7th and 8th graders.

Learning orientation ($U=41645.500$; $p<.05$), performance approach orientation ($U=42022.500$; $p<.05$), and performance avoidance orientation ($U=42181.000$; $p<.05$) dimensions of middle school students' achievement goal orientations were found to vary significantly by gender. Female students received higher scores for learning orientation and performance avoidance orientation, and male students received higher scores for performance approach orientation.

Performance avoidance orientation ($X^2=9.797$; $p<.05$) dimension of middle school students' achievement goal orientations was found to vary significantly by mother's level of education. To identify the source of this variation, a Mann Whitney U test was conducted. It was found that the variation resulted from differences between the students whose mothers were primary school graduates and those whose mothers were college graduates. Students whose mothers were college graduates were found to receive lower scores for performance avoidance orientation compared to students whose mothers were primary school graduates. Learning orientation ($X^2=3.025$; $p>.05$) and performance approach orientation ($X^2=1.824$; $p>.05$) dimensions were not found to vary significantly by the mothers' level of education.

The mean scores for performance avoidance orientation ($X^2=11.755$; $p<.05$) dimension of middle school students' achievement goal orientations were found to vary significantly by father's level of education. To identify the source of this variation, a Mann Whitney U test was conducted. It was found that the variation resulted from differences between students whose fathers are primary school

graduates and students whose fathers are college graduates. Learning orientation ($X^2=2.560$; $p>.05$) and performance approach orientation ($X^2=.121$; $p>.05$) dimensions were not found to vary significantly by the fathers' level of education ($p>.05$).

Planning ($X^2=22.870$; $p<.05$), regulation ($X^2=30.353$; $p<.05$) and assessment ($X^2=21.241$; $p<.05$) dimensions of the students' metacognitive awareness of reading strategies were found to vary significantly by grade. To identify the source of this significant variation, a Mann Whitney U test was conducted. In each of the planning, regulation and assessment dimensions, significant differences were found between 5th and 6th, 5th and 7th, and 5th and 8th graders. To see whether the students' metacognitive awareness of reading strategies varied significantly by gender, a Mann Whitney U test was conducted. It was found that female students received significantly higher scores for planning ($U=42048.000$; $p<.05$), regulation ($U=40584.500$; $p<.05$) assessment ($U=41964.500$; $p<.05$) dimensions compared with the male students.

Planning, regulation and assessment dimensions of middle school students' metacognitive awareness of reading strategies did not vary by their mothers' levels of education ($p>.05$). Planning, regulation and assessment dimensions of middle school students' metacognitive awareness of reading strategies did not vary by the fathers' levels of education either ($p>.05$).

A significant relationship was found to exist between students' achievement goal orientations and their metacognitive awareness of reading strategies. There were positive and moderate correlations between learning orientation on the one hand and planning ($r=.59$), regulation ($r=.55$), and assessment ($r=.55$) on the other. Performance approach orientation had a positive and weak correlation with planning ($r=.29$), a positive and moderate correlation with regulation ($r=.32$), and a positive and weak correlation with assessment ($r=.27$). Performance avoidance orientation had a positive and weak correlation with each of planning ($r=.16$), regulation ($r=.18$), assessment ($r=.20$).

Discussion, Conclusion and Implementation

Learning orientation and performance avoidance orientation dimensions of middle school students' achievement goal orientations vary significantly by grade ($p<.05$). Fifth graders received significantly higher scores for learning orientation compared with other grades. Performance avoidance mean scores of the 6th, 7th and 8th graders were lower compared with the 5th grade students. Performance avoidance orientation scores of the 7th grade students were found to be lower compared with that of the 6th and 8th grade students. In their study conducted with middle school students, Koç and Karabağ (2013) also found significant inter-grade differences in the mean scores for the dimensions of achievement goal orientation. Paralleling with the findings of the present study, it was found that the 6th graders received higher scores for learning orientation compared with the 7th graders, and the 7th graders received higher scores for performance avoidance orientation compared with the 8th graders. The present study did not find any significant differences between the performance approach orientation scores received by different grades, which is another finding shared with Koç and Karabağ (2013). The lower scores received by higher grades for learning orientation may be due to fluctuations in the self-esteem of students in this age group, which usually plunges at the onset of adolescence (Slavin, 2009).

Studies on the achievement goal orientations of college students, conducted by Küçükoğlu et al. (2010), Kayış (2013) and Toğluk (2009) found that achievement goal orientations varied significantly for students attending different years of college, but their detailed findings were not consistent with one another.

Learning orientation, performance approach orientation, and performance avoidance orientation dimensions of middle school students' achievement goal orientations vary significantly by gender ($p<.05$). Female students receive higher scores for learning orientation and performance avoidance orientation, and male students receive higher scores for performance approach orientation. This finding

paralleled Koç and Karabağ's (2013) findings. Küçükoğlu et al. (2010), in their study conducted with college students, found that female students received higher scores for the performance orientation dimension of achievement goal orientation. Odacı et al. (2013), in another study conducted with college students, found that male students received higher scores for the performance avoidance dimension of achievement goal orientation, and no gender related differences in the other dimensions. Toğluk (2009) found statistically significant differences between genders in learning approach orientation and learning avoidance orientation. Akin (2006), on the other hand, found all three dimensions of achievement goal orientation to vary significantly by gender.

The performance avoidance dimension of middle school students' achievement goal orientation varied significantly by mother's level of education and father's level of education. The students whose mothers/fathers were college graduates received lower scores for performance avoidance orientation compared to students whose mothers/fathers were primary school graduates. These findings showed that as the parents' levels of education increase, students' levels of avoiding failure and incompetence decline.

Planning, regulation and assessment dimensions of middle school students' metacognitive awareness of reading strategies vary significantly according to grade. In all the dimensions, 5th graders received higher scores compared with the other grades. Akin and Çeçen (2014) found, in contrast to the findings of the present study, that 5th graders had significantly lower levels of metacognitive awareness of reading strategies compared with the 6th, 7th and 8th grade students. In a study on the metacognitive awareness of reading strategies among 5th and 6th grade students, Kana (2014), found that 6th graders received significantly higher scores compared with 5th graders. The findings of the present study were also inconsistent with the expectations about the students' metacognitive development.

Planning, regulation and assessment dimensions of metacognitive awareness of reading strategies vary significantly by gender, with female students receiving higher scores. This finding were consistent with the findings of Topuzkanamış (2009), Özercan (2010), Karatay (2010), Akin and Çetin (2014) and Kana (2014). In a study on college students' use of reading strategies prior to, during and after reading, Erdem (2012) failed to find any significant differences between genders.

Middle school students' metacognitive awareness of reading strategies do not vary significantly by parents' level of education. Özercan (2010) reported no significant differences on the basis of the fathers' level of education, but reports a significant difference on the basis of mothers' level of education. Students with illiterate mothers were reported to receive lower scores compared with students with mothers who are college graduates, high school graduates or middle school graduates.

A significant relationship exists between students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies. There are positive and moderate correlations between learning orientation on the one hand and planning ($r = .59$), regulation ($r = .55$), and assessment ($r = .55$) on the other. These findings are consistent with findings from other studies in the literature (Ames & Archer, 1988; Garcia & Pintrich, 1991; Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007). Students with a learning orientation have higher levels of metacognitive awareness probably because they are focused on learning, understanding, developing mastery and acquiring knowledge (Kaplan & Maehr, 2007). Performance approach orientation has a positive and weak correlation with planning (.29), a positive and moderate correlation with regulation (.32), and a positive and weak correlation with assessment (.27). This finding is consistent with the view that performance approach orientation also has a positive effect on learning outcomes (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Moller, 2003). Ames (1992) reports that students with performance approach orientation are able, when they have positive ideas about the task at hand, to make metacognitive evaluations about the benefits of planning and monitoring strategies. Performance avoidance orientation has a positive and weak correlation with each of planning (.16), regulation (.18), and assessment (.20). In performance avoidance orientation, students are not focused on learning but on avoiding being outperformed by others.

The following recommendations are made on the basis of these findings:

Studies examining students' achievement goal orientations and metacognitive awareness of reading strategies at all levels of education can contribute to the development of education programs by identifying needs.

Experimental studies should be conducted to identify the conditions under which students' learning orientation and metacognitive awareness of reading strategies improve.

Students' learning goals are also affected by the classroom learning environment (Ames & Archer, 1988). Therefore, efforts should be made to ensure that teachers acquire the necessary skills, during their pre-service and in-service training, to create a positive classroom learning environment.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. Ed.). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile üst biliş farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 655-680.
- Akın, E. & Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/8, 91-110.
- Akın, A. & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7 (26), 1-12.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal Of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Anderman, E. M. & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. In R. E. Mayer, P. A. Alexander (Eds), *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge.
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. Technical Report No. 306.
- Arslan, A., (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 107-122.
- Arslan, S. & Akın, A. (2014). Metacognition: as a predictor of one's academic locus of control. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 33-39.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- Bruning, R. H.,Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Trans Eds Z. N. Ersözlü, R. Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 529-546.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 21-27.
- Demirel, Ö. & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- DeShon, R. P. & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *The Journal of Applied Psychology*, 90 (6), 1096–1127
- Doğanay, A. & Demir, Ö. (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 2021-2043.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111–116.
- Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality And Social Psychology*, 70 (3), 461-475.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal frame work. *Journal of Personality And Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A., Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediation analanysis. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 549-563.
- Elliot, A. J. & Moller, A. C. (2003). Performance- approach goals: good or bad forms of regulation?. *International Journal Of Educational Research*, 39, 339-356.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Erdem, C. (2012). Türk dili edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 162-186.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma startejiileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1, 100- 120.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contribution sand prospects of goal orientation theory. *Educ Psychol Rev*, 19, 141-184.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: doeslevel of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37, 164.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (19), 58-80.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, C. & Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *NWSA Education Sciences*, 8 (2), 308-322.

- Ku, K. Y. L. & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning, 5*, 251-267.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science, 9* (5), 178-181.
- Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ. & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği abd öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20* (2), 121-135.
- Lau, K. L. & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26* (2), 177-190.
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D. & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 165-176.
- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica, 47* (1), 51-70.
- Mattern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17* (1), 27-32.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Noushad, P. P. (2008) *Cognitions about cognitions: the theory of metacognition*. Retrieved 7 Nisan 2015. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502151.pdf>.
- Oluk, S & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17* (1), 183-194.
- Özbay, M. & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilis eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1* (1), 158-177.
- Özercan, M. G. (2010) *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in l2 reading. *Language Learning, 53* (4), 649-702.
- Phan, H. P. (2012). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort and achievement goal orientations. *Educational Psychology: An International Journal Of Experimental Educational Psychology, 29* (3), 297-313.
- Pintrich, P. R., Conley A. M. M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*, 319-337.
- Saraç, S., Önder, A. & Karakelle, S. (2014). Üstbilis, zeka ve metinden öğrenme performansı arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 39*, 173.
- Schraw, G. & Moshman, D., (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review. 7* (4), 351-371.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L., (2010). *Motivation in education*. Third Edition. New Jersey: Pearson Education.
- Slavin, R. E. (2009). *Eğitim psikolojisi*. G. Yüksel (Trans Ed). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Unpublished master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Urduan, T. C. & Maehr, M. L. (1995). beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65 (3), 213-243.
- Wilson, N.S. & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical under standings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269–288.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Türkçe Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

İbrahim DADANDI^{*a}, Pakize URFALI DADANDI^b

^aKaradeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Trabzon/Türkiye

^bGazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.028

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Temmuz 2015
Düzeltilme 31 Ağustos 2015
Kabul 17 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Özgül öğrenme güçlüğü,
Türkçe öğretmeni görüşleri.

Öz

Bu çalışmanın amacı özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Nitel araştırma deseninin benimsendiği bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren 10 Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür. Veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanmasında, bu öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmasında, bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf içi etkileşimde ve bu öğrencilerin aileleriyle iletişimde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Yapılan uygulamaların etkililiğinin artırılabilmesi için hizmet içi eğitim kursları yoluyla öğretmenlerin özel eğitim yeterliklerinin artırılması, velilere yönelik birtakım seminerler düzenlenmesi ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanacak bilgisayar destekli öğretim metotlarının temel dil becerilerinin kazandırılması üzerinde etkililiğini inceleyen araştırmalar yapılması gibi öneriler sunulmuştur.

Turkish Teachers' Opinions of the Problems They Face in the Classroom of Students with Learning Disabilities

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.028

Article history:

Received 15 July 2015
Revised 31 August 2015
Accepted 17 November 2015

Keywords:

Learning disabilities,
Turkish teachers' views.

Abstract

The aim of this study is to identify problems encountered by Turkish teachers who have students with learning disabilities. Following the qualitative research, data in this study were collected through semi-structured interview. The study was conducted with 10 Turkish teachers who have students with learning disabilities. The data were analyzed using content analysis. In the study, it was found out that Turkish teachers encountered problems in the implementation of individualized education programs for students with learning disabilities in getting those students gain basic language skills, in the interaction process of these students' class and in communicating with their parents. To increase the effectiveness of the implementations, some suggestions such as increasing the special education qualification of teachers through in-service training courses, organizing seminars for parents, and conducting further researches that examines the effectiveness of computer-aided teaching methods in teaching language skills to learning disabled students were proposed.

*Yazar: ibrahimdadandi@gmail.com

Giriş

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal ya da normalin üstünde zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen öğrenme süreçlerinde yaşadıkları sorunlara bağlı olarak yaşitlarına kıyasla düşük akademik başarı gösterirler (Korkmazlar, 1999). Bu öğrenciler, alandaki ilk çalışmaların ortaya konduğu 19. yüzyılın başlarından 1960'lara kadar beyin özü, okuma bozukluğu gibi farklı kategoriler altında değerlendirilmişlerdir. Ancak 1963 yılında, Samuel Kirk'in bu öğrencileri ifade etmek için önerilmiş olan farklı tanımlamaları öğrenme güçlükleri adı altında birleştirmesiyle, öğrenme güçlüğü ayrı bir yetersizlik alanı olarak kabul edilmiştir (Hallahan & Mercer, 2002; Kırcaali-İftar, 2002). Bu tarihten itibaren, öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci sayısının artması ve Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmaya başlanan özel eğitim hizmetlerini destekleyici politikaların etkisiyle bu alana olan ilgi de giderek artmaya başlamıştır. Bununla birlikte, özgül öğrenme güçlüğü ile ilgilenen disiplin alanlarının ve toplumsal kuruluşların çokluğu tanım ve kavramsallaştırmada fikir birliğine varılamamasına yol açmıştır. Dolayısıyla da özgül öğrenme güçlüğü, özel eğitimin en yeni, buna karşın yaygın olarak gözlenen ve üzerinde en çok tartışılan kategorilerden biri haline gelmiştir (Kavsaoğlu, 1993; Şenel, 1995; Topbaş, 1997).

Günümüzde özgül öğrenme güçlüğünün farklı disiplin alanlarında çalışan araştırmacılar ve çeşitli toplumsal kuruluşlar tarafından yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır. Bu alanda çalışan ilk araştırmacılardan olan Bateman'ın tanımına göre özgül öğrenme güçlüğü, öğrenme süreçlerindeki yetersizliklerden dolayı gerçek eğitim performansları ile tahmini potansiyelleri arasında anlamlı fark bulunan bireylerde görülen durumu ifade etmektedir. Bu durum, merkezi sinir sistemi bozukluğunun, zihinsel yetersizliğin, eğitimsel yoksunluğun veya duyu yitiminin sonucu değildir (Hallahan & Mercer, 2002). Birleşik Devletler Eğitim Dairesi (U.S. Office of Education) tarafından kabul edilen tanıma göre ise özgül öğrenme güçlüğü; dil, konuşma ve yazmanın kullanılması ya da anlaşılmasını içeren, temel psikolojik süreçlerin birinde ya da birkaçında görülen bir bozukluktur. Bu bozukluk bireyin dinleme, düşünme, okuma, konuşma, heceleme ya da matematiksel işlemlerde güçlük yaşanmasına neden olabilir. Ancak söz konusu güçlükler beyin hasarı, algısal bozukluklar, minimal beyin işlevsizliği ve gelişimsel afaziden kaynaklanmaz (Shores & Bender, 2007). Türkiye'de ise bu yetersizlik alanının tanımı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) yer almaktadır. Bu tanıma göre özgül öğrenme güçlüğü; "Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyler" için kullanılan bir yetersizlik alanıdır.

Özgül öğrenme güçlüğünün belirlenmesinde zekâ bölümü gibi sayısal bir sembolün kullanılmaması ve bu kategoriye giren çocukların birbirinden çok farklı olması tanım birliğine varmayı güçleştirmektedir (Özyürek, 2003). Bununla birlikte yapılan tanımlarda özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin birtakım ortak özellikleri yer almaktadır. Buna göre özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar normal ya da normalin üstünde zekâyâ sahiptirler. Ancak dikkat süreleri kısadır ve dikkatleri kolayca dağılıbilir. Dil gelişiminde, kendini ifade etmede, yön bulmada, mesafe ve ölçümleri kestirebilmede (Korkmazlar, 1999), planlamada, görsel-mekânsal algıda, görsel-motor koordinasyonu sağlamada, işitsel algıda (sesleri hatırlama, duyduğu kelimeleri ayırt etme, benzer sesleri karıştırma) güçlükler yaşarlar (Integra, 2009; National Dissemination Center for Children With Disabilities [NICHCY], 2011). Bu öğrenciler okuma becerileri bakımından akranlarından geridedirler ve onlardan daha çok okuma hatası yaparlar. Renk ve sayı gibi görsel içerikli sembolleri ayırt etmede zorlanırlar. Kısa süreli, uzun süreli ve işleyen bellekte sorunları vardır. Gördüklerini, duyduklarını hatırlamada ve ezber yapmada zorlanırlar (MEB, 2008, 4-8). Bu sorunlara bağlı olarak özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde; okuma sorunları, yazılı anlatım bozuklukları ve aritmetik becerileri kazanamama gibi akademik yetersizlikler görülür (Korkmazlar, 1999).

Özgül öğrenme güçlüğünün tanımlanmasındaki ve tanı kriterlerindeki farklılıklar, toplumda görülme oranı konusunda da ihtilaf yaşanmasına yol açmaktadır (National Association of Special Education Teachers [NASSET], 2007; Özyürek, 2003). Bu nedenle, yapılan araştırmalarda özgül öğrenme güçlüğünün toplumdaki görülme sıklığıyla ilgili farklı oranlar bildirilmektedir.

Bazı kaynaklarda özgül öğrenme güçlüğü'nün okul çağındaki çocuklarda görülme oranının yaklaşık %5 olduğu belirtilirken (Lyon, 1996), bazı kaynaklarda ise bu oranın %8 ila %15 arasında değiştiği ifade edilmektedir (National Association of Special Education Teachers [NASSET], 2007).

Özgül öğrenme güçlüğü akademik becerilerde kendini gösteren bir bozukluk olduğundan tanılanması da genellikle okul çağına denk gelmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014). Bu bireylerin akademik başarısı ve potansiyeli arasında ilkokuldan itibaren fark ortaya çıkmaya başlamakta, ilerleyen yıllarda ise bu fark iyice belirginleşmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2008). Öğrencinin normal zekâ düzeyine ve yeterli eğitim fırsatlarına sahip olmasına rağmen okuma, yazma, aritmetik, dinleme, konuşma ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme gibi akademik becerilerde zorlanması ve beklenenden düşük akademik başarı göstermesiyle özgül öğrenme güçlüğü fark edilebilmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2008; Yuen, Westwood & Wong, 2008).

Özgül öğrenme güçlüğü tek bir bozukluğu değil çeşitli alanlarda var olan sorunları ifade etmektedir. Bu sorunlardan alıcı dil (dinleme), ifade edici dil (konuşma), okuma, okuduğunu anlama ve yazılı ifade (Lyon, 1996) ile ilgili olanların, Türkçe eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel dil becerileriyle alakalı olduğu görülmektedir. Bunun yanında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin % 85-90'ının okuma ve dil sorunu yaşadığı ve bu öğrencilerde gözlemlenen en büyük sorunun okuma alanında olduğu belirtilmektedir (Bender, 2012; The International Dyslexia Association [IDA], 2008). Okumada yaşanan sorunlar el yazısı ve yazılı anlatım gibi diğer dil becerilerinde de sorunlara neden olmaktadır (Bender, 2012). Öğrenciler sadece dil derslerinde değil diğer akademik disiplinlerde de başarılı olmak için okuma ve yazma becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Okulda öğrendikleri bilgileri tekrar etme, farklı kaynaklara başvurma, basılı ve elektronik kaynaklardaki bilgilerden yararlanma gibi çalışma süreçlerinde okuma becerilerinden yararlanmaktadırlar. Bilgileri hatırlama, paylaşma, özetleme, saklama, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi birçok konuda ise yazma becerisine ihtiyaç duymaktadırlar (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993). Bunun yanı sıra derslerin çoğunda öğrenciler kazanımlarını yazılı olarak göstermekte ve öğretmenler öğrencilerin akademik performanslarının çoğunu yazılı sınavlarla değerlendirmektedirler. Bu nedenle özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere eğitim aldıkları dilin başarılı bir şekilde kazandırılması ve bu öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi diğer disiplinlerdeki başarılarını, buna bağlı olarak da öz yeterlik inançlarını ve motivasyonlarını olumlu etkileyecektir (Connecticut State Department of Education [CSDE], 2010; Graham et al., 1993).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadıkları sorunların fark edilmesinde olduğu gibi eğitimlerinde de okullar birinci sırada yer almaktadır. Bu öğrenciler genellikle normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenim görebilecekleri kaynaştırma eğitimine yönlendirilmektedirler. Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenler, farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak süreci düzenleyip gerektiğinde değiştirebilmeli, öğretmen ve öğrencilerin sürece birlikte katıldığı ve her öğrencinin yapmış olduğu çalışmaların desteklediği ortamlar oluşturabilmelidirler (Reid & Valle, 2004). Ancak öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri sorgulanmakta, bu öğrencilerin özelliklerine ve başarılı olabilmeleri için gerekli olan öğretim stratejilerine yeteri kadar hâkim olmadıkları ifade edilmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014). Türkiye'deki uygulamalarda da benzer bir süreç görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2012) göre özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler olarak kabul edilmektedirler. Böylece bu tanıyı alan öğrenciler destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmekte ve kaynaştırma eğitimi kapsamına alınmaktadırlar. Bu eğitim yapısı içinde öğretmenlerden özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve varsa sınıfındaki diğer kaynaştırma öğrencileri için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) hazırlanmasında rol almaları ve derslerde bu planları uygulamaları; öğrencilerin eğitsel performanslarına göre ihtiyaç duydukları öğretim materyallerini hazırlamaları; bu öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda bire bir eğitim yapmaları beklenmektedir (MEB, 2012). Öğretmenler genellikle özel eğitimle ilgili bilgi ve becerilerini lisans eğitimi kapsamında okudukları özel eğitim dersleri ve Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmet içi eğitim kursları ile kazanırlar. Düzenlenen bu kurslarda verilen eğitimin yetersizliği, farklı lisans programlarında okutulan özel eğitim derslerinin süre ve içerik

bakımından yetersiz olması, ders konularının doğrudan ilgili lisans alanı ile ilişkilendirilmesinde gözlenen eksiklikler, öğretmenlerin özel eğitim konusundaki yetkinliklerini ve BEP uygulamalarının etkililiğini tartışmalı hale getirmektedir (Avcıoğlu, 2011; Güven & Balat, 2006; Yıkılmış, Özak, Acar & Karabulut, 2014).

Eğitim ortamı ve öğretmen nitelikleri ile ilgili bu sorunlar özgül öğrenme güçlüğü gibi toplumda yaygın olarak bilinmeyen (Nedeni, eğitim uygulamaları, öğrenci özellikleri vb. konularda) bir yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde sınırlılıklara yol açmaktadır. Yapılan alan yazın taramasının Türkiye’de özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda bu öğrencilerin zihinsel özellikleri (Soysal et al., 2001), psikolojik özellikleri (Deniz, Yorgancı & Özyeşil, 2009) ve akademik performansları (Akçin, 2009; Özmen, 2005) açısından ele alındığı görülmüştür. Buna karşın, bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları inceleyen bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bundan dolayı özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?
- Türkçe öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanan bireysel eğitim planlarını uygulamada ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
- Türkçe öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere temel dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma,) kazandırılmasında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
- Türkçe öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda, sınıf içi iletişimde ve sınıf yönetiminde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
- Türkçe öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aileleriyle iletişimde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
- Türkçe öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüyle başa çıkmaya ilişkin mesleki yeterliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- Türkçe öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları uygulamalara yönelik ne tür desteklere ihtiyaç duymaktadırlar?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bir durum saptaması niteliğinde olup nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, durum çalışması yöntemlerinden özel durum analizi kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir varlığın zamana ve mekâna bağlı olarak tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, 77). Bu yöntemde, bir veya birkaç durum derinlemesine araştırılarak bu olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, bu olaya ilişkin olası açıklamalar getirmek ve bu olayı değerlendirmek amaçlanır (Büyüköztürk et al., 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011, 278-290). Durum çalışması türlerinden olan özel durum analizinde ise özel bir durum farklı bakış açılarından incelenir (Büyüköztürk et al., 2014, 255-258). Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan Türkçe öğretmenlerinin bu öğrencilerle yaptıkları uygulamalarda yaşadıkları sorunları ortaya kayabilmek için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Trabzon’da dört değişik okulda görev yapan ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren 10 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu

yöntemde örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan kişiler, durumlar ya da nesnelere örneklem alınır (Büyüköztürk et al., 2014, 91). Bu bağlamda katılımcıların belirlenmesinde gönüllü olma, Türkçe öğretmeni olma ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci(ler) bulunan bir sınıfta derse girme temel ölçütler olarak benimsenmiştir. Araştırma grubuna ulaşabilmek için öncelikle Trabzon Rehberlik Araştırma Merkezi ile iletişime geçilerek Trabzon'da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin devam ettiği okullar tespit edilmiştir. Bu okullardaki özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenleri gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Analiz sürecinde katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Demografik Bilgiler.

Öğretmen Kodu	Yaş	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Mezun Olduğu Okul
Ö1	28	E	6	Atatürk Üniv. Eğitim Fak.
Ö2	37	E	14	Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fak.
Ö3	33	E	12	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fak.
Ö4	31	K	8	K.T.Ü. Eğitim Fak.
Ö5	34	K	9	Atatürk Üniv. Eğitim Fak.
Ö6	46	E	21	K.T.Ü. Eğitim Fak.
Ö7	34	K	10	K.T.Ü. Eğitim Fak.
Ö8	30	E	7	19 Mayıs Üniv. Eğitim Fak.
Ö9	29	E	6	K.T.Ü. Eğitim Fak.
Ö10	28	K	7	Gazi Üniversitesi

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sının erkek 4'ünün kadın olduğu, yaşlarının ise 28 ila 46 arasında değiştiği görülmektedir. Çalışma grubunun hizmet yılı süresinin ise 6 ila 21 yıl arasında olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun yaş, mesleki deneyim, cinsiyet bakımından farklı demografik özelliklere ve mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden oluşması, öğretmenlerden alınan görüşler açısından önem arz etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın amaç ve alt amaçlarına bağlı olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerliliğinin sınanması amacıyla Türkçe eğitimi alanından iki, rehberlik ve özel eğitim alanlarından birer uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda içerik ve biçim açısından gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme planına sıkı sıkıya bağlı kalınan yapılandırılmış görüşme ile görüşmeciye hareket serbestliği veren yapılandırılmamış görüşme arasındaki bir ortamda yürütülen bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 2005). Bu tekniğin doğasına uygun olarak görüşmelerde öğretmenlere yedi adet açık uçlu soru sorulmuş, gerek görüldüğü durumlarda ilave sorularla ek açıklamalar istenmiştir. Katılımcıların onayı alınarak yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde veriler arasında yer alan anlamlı bölümler kodlanarak verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir: Öncelikle ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilerek yazıya geçirilmiştir. Görüşme soruları temalar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiş ve tablolar haline dönüştürülmüştür. Bu bilgileri desteklemek amacıyla öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular 7 temada toplanmıştır. Bu temalar;

- Özgül öğrenme gücü olan öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar,
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamalarında karşılaşılan güçlükler,
- Özgül öğrenme gücü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karşılaşılan sorunlar,
- Özgül öğrenme gücü olan öğrencilere temel dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kazandırılmasında karşılaşılan sorunlar,
- Özgül öğrenme gücü olan öğrencilerin aileleriyle iletişimde yaşanan sorunlar,
- Öğretmenlerin özgül öğrenme gücü ile başa çıkma yeterliklerine ilişkin algıları,
- Öğretmenlerin özgül öğrenme gücü olan öğrencilere yönelik yapılabilecek eğitsel düzenlemelere ilişkin görüşleridir.

Özgül Öğrenme Gücü Olan Öğrencilere Yönelik Yapılan Çalışmalar

Bir alanda karşılaşılan sorunları tespit etmek için öncelikle o konuda yapılan çalışmalar hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerine, sınıflarındaki özgül öğrenme gücüne sahip öğrencileri için ne tür ek çalışmalar yaptıkları sorulmuştur. Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin, sınıflarındaki özgül öğrenme gücü olan öğrencilerin eğitimsel süreçlerini desteklemek amacıyla çeşitli ek uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Bu uygulamalar tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Özgül Öğrenme Gücü Olan Öğrenciler İçin Yapılan Çalışmalar.

Yapılan Çalışma	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama	x				x	x	x	x	x	x
Öğrencinin seviyesine uygun basit kazanımlar seçme			x	x		x	x		x	
Öğrenilemeyen konularda tekrar yapma		x								
Kazanımları öğrenci seviyesine uygun şekilde basitleştirme	x									
Derslerde birbir yardımcı olma							x			

Çalışmaya katılan 10 öğretmenden 7’si özgül öğrenme gücü olan öğrencilerin eğitimi için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırladıklarını ve eğitsel etkinlikleri bu program doğrultusunda gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın, özgül öğrenme gücü olan öğrencilere yönelik olarak yapılan çeşitli uygulamalar arasından en çok ifade edilen eğitimsel düzenleme olduğu görülmektedir. Ö1, Ö5 ve Ö6 yaptıkları çalışmaları şu şekilde ifade etmişlerdir.

Hazırladığım BEP dâhilinde o öğrencinin öğrenme alanlarını göz önünde bulundururum. Öğrencinin o ders içinde nelere katılabileceğini tasarlarım. Ders içinde yapabileceği çalışmalara ağırlık veririm. (Ö1)

Bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlıyoruz. Bu planda hedef davranışlar ve kazanımlar sınırlı sayıda ve öğrencinin düzeyine uygun yapılmaya çalışılırken öğrenme süresi de daha uzun bir zaman dilimine yayılıyor. (Ö5)

Rehberlik Servisiyle BEP hazırlıyoruz ve öğrencilerdeki gelişmeler her ay toplantı yapılarak takip ediliyor. (Ö6)

Türkçe öğretmenleri, özgül öğrenme güclüğü olan öğrenciler için basit kazanımları seçme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenler bu öğrenciler için hazırladıkları öğretim programında, yıllık planda yer alan kazanımların tamamını ele almamakta, öğrencinin seviyesine uygun basit kazanımları içeren etkinlikleri seçmektedirler. Ö4 ve Ö7 yaptıkları çalışmaları şu şekilde anlatmışlardır.

Öncelikle öğrencinin seviyesini, hazırbulunuşluğunu dikkate almaya çalışıyorum. Bunun için öğrenciyi sınıf içinde ve dışında tanımaya çalışıyorum. Türkçenin temel kazanımları öncelikli olmak üzere öğrenci seviyesine uygun basitlikteki kazanımlar üzerinde duruyorum. (Ö4)

Öğrenme güclüğü düzeyine göre kazanımları daha az ve seviyesine göre belirliyorum. Yıllık plana göre alabileceği kazanımların geneli üzerinden değerlendirme yapıyorum. Derslerde birbir yardımcı oluyorum. (Ö7)

Öğretmenlerden kimisi de özgül öğrenme güclüğü olan öğrencilerin öğrenemedikleri konularda tekrar yaptıklarını, derslerde bu öğrencilerin seviyelerine uygun etkinliklere ağırlık verdiklerini ve bu öğrencilere derslerde birbir yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Ö2 özgül öğrenme güclüğü olan öğrencisi için yaptığı çalışmayı şöyle ifade etmiştir.

Ek etkinlikler vererek ve sıkıntı yaşanan konular tekrar edilerek öğrenme gücüğünü ortadan kaldırmaya çalışıyorum. (Ö2)

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler

Özgül öğrenme güclüğü tanısı almış öğrenciler Türk eğitim sisteminde kaynaştırma eğitimi kapsamına alınmaktadır. Dolayısıyla bu tanıyı almış her öğrenci için öğrencinin seviyesine uygun BEP hazırlanması gerekmektedir. Bu süreçte karşılaşılan zorlukları tespit etmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere BEP uygulamalarında karşılaştıkları sorunların neler olduğu sorulmuştur. BEP uygulamadığı belirten öğretmenler ise bu öğrenciler için gerçekleştirdikleri eğitsel uygulamalarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda karşılaştıkları sorunlara dair görüşleri tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

BEP Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler.

Yaşanan Sorun	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
BEP uygulamak için yeterli zaman ayrılamaması					x		x	x	x	x
Öğrencinin derse katılımdaki isteksizliği	x			x		x				
Bireysel eğitim esnasında diğer öğrencilerin boş kalması			x		x				x	
Yapılan çalışmaların tekrar edilmemesi		x					x			
Anne babanın ilgisizliği		x						x		
Öğrenme ortamının yetersizliği						x				

Tablo 3'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanmasında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan zaman yönetimi sorununun ön plana çıktığı görülmektedir. 10 öğretmenden 5'i BEP uygulamak için ders içi ve ders dışında için yeterli zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

BEP uygularken karşılaştığım en büyük sıkıntı zaman sıkıntısı. Sınıfta işlemem gereken konuyu yetiştirmeye çalışırken öğrenme güclüğü olan öğrenciye farklı etkinlik uygulamak için zaman yeterli olmuyor. (Ö9)

BEP uygulanırken birebir öğretim gerektiğinden zaman sıkıntısı, diğer öğrencilerle ilgilenme isteği gibi sorunlar yaşıyorum. (Ö7)

Öğretmenler özgül öğrenme güclüğü olan öğrenciyle bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan etkinlikleri işlerken diğer öğrencilerin boş kaldığı ifade etmişlerdir. Ö5 bu konuda yaşadığı sorunu ifade ederken kendisini birleştirilmiş sınıfta derse giren bir öğretmene benzetmiştir.

Öğrenme güclüğü olanlar için etkinlik veya oyun kullanırken sınıfın tümünün boş kalma ihtimali doğuyor. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşadığı sorunları yaşıyorum. (Ö5)

BEP uygulamalarında karşılaşılan sorunlardan biri de öğrencilerin derse katılımıyla ilgilidir. Öğretmenler özgül öğrenme güclüğü olan öğrencilerin derse aktif olarak katılmadıklarını ve öğrenmeye karşı ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir. Ö1 yaşadığı sorunu şöyle ifade etmiştir.

Benim sınıfımda bir öğrenci var ve genellikle ondan olumlu dönüt alamıyorum. Derse katılmıyor, daha doğrusu ders yapmak istemiyor. Etkinlikleri mümkün olduğunca basitleştirmeye ve eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum ama hiçbir şekilde olumlu dönüt alamıyorum.

Buna karşın bazı öğretmenler etkinliklere ilişkin öğrenciden geribildirim alabildiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu öğretmenler de yapılan etkinliklerin sınıf ortamında kaldığını, daha sonra öğrenci tarafından tekrar çalışmaları yapılmadığını ifade etmişlerdir. Ö2 bu durumu ailelerin ilgisiz olmasına bağlamıştır.

Etkinliklerin geri dönütünü alabiliyorum fakat konuların evde tekrar edilmesi konusunda bazen sıkıntı yaşıyorum. Bu da anne babanın ilgisizliğinden kaynaklanıyor. (Ö2)

Öğretmenlerden birisi sınıfların BEP uygulaması için yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Bu öğretmen sınıfların kalabalık olmasının ve gerekli materyallerin bulunmamasının BEP uygulamasını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Ö6 bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir.

Öğrenme ortamının yetersizliği sorun oluyor. Sınıfların kalabalık olması, gerekli materyallerin bulunmaması planı uygulamayı zorlaştırıyor. (Ö6)

Özgül Öğrenme Güclüğü Olan Öğrencilere Temel Dil Becerilerinin (Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma) Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunlar

Özgül öğrenme güclüğü olanlar aritmetik, okuma ve yazılı anlatımda yaşitlarına ilişkin düşük performans gösterebilmekte ve bu becerileri edinmede zorluk yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlere, bu öğrencilere temel dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kazandırılmasında ne tür zorluklarla karşılaştıkları sorulmuştur. Bu konuda öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Temel Dil Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunlar.

Karşılaşılan Sorun	:Ö1	:Ö2	:Ö3	:Ö4	:Ö5	:Ö6	:Ö7	:Ö8	:Ö9	:Ö10
Öğrencilerin okuma yazma becerilerinin yetersiz olması		x	x				x	x		x
Öğrencilerin kendini ifade etmemesi	x						x	x		
Okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi için yeterli zamanının ayrılamaması				x						x
Öğretilen bilgilerin çabuk unutulması					x	x				
Öğrencilerin konuşma ve yazmada yöresel dili kullanması	x								x	
Öğrencilerin dinleme becerilerinin zayıf olması								x		
İlkokulda verilen eğitiminin yetersiz olması		x								

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılması ile ilgili çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu konuda öğretmenler en fazla bu öğrencilerin mevcut okuma ve yazma becerilerindeki yetersizliklere vurgu yapmışlardır. Bunun yanında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin; yavaş okuma, yazım yanlışları, imla hataları, defteri düzenli kullanamama ve kelimeleri yanlış telaffuz etme gibi akademik yetersizlikler sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

Yazma becerisi konusunda genellikle zayıf oluyorlar. Yazmada yavaşlık, yazım hataları ve yazı bütünlüğü sıkıntıları oluyor. (Ö7)

En büyük sorunla okuma ve yazmada karşılaşıyoruz. Yazarken çok büyük yazıyorlar, imla hataları yapıyorlar ve defterini düzgün kullanamıyorlar. (Ö8)

Bu öğrenciler okuma konusunda çok sıkıntı yaşıyorlar. Mesela çok yavaş okuyorlar ve kelimeleri yanlış telaffuz ediyorlar. (Ö3)

Öğretmenler BEP uygulamasında karşılaştıkları sorunlardan bazılarıyla temel dil becerilerinin kazandırılmasında sürecinde de karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö10 bu öğrencilerin eksikliklerini gidermek için yeterli zaman bulamadığını belirtirken Ö7 ve Ö8 öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamada zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte Ö8 özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin derse katılmamalarına gerekçe olarak bu öğrencilerin çekingenliğine vurgu yapmıştır.

Derse aktif olarak katılmıyorlar. Genel olarak bu çocuklarda çekingenlik olduğu için onları konuşturmakta zorlanıyorum. (Ö8)

Konuşma yönünden diğer akranlarına oranla daha az yanıt veriyorlar. Düşündüğünü ifade etmemeyi tercih ediyorlar. Bu sebeple neyi nasıl düşündükleri konusunda bir çıkarımda bulunmak zorlaşıyor. (Ö7)

Çocuklar genelde okuma yazmada sorunlar yaşıyorlar. Bu konuda çalışmalar yapmaya çalışıyoruz fakat yetiştirmemiz gereken bir müfredat var. Açıkçası bu öğrenciler için yeterli zaman ayıramıyoruz. (Ö10)

Bazı öğretmenler okuma yazmada yaşanan sorunların farklı bir yönüne değinmişler, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yöresel ağızlarını okuma ve yazma dili olarak kullanmalarının yol açtığı sorunlardan bahsetmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini Ö1 ve Ö9 şu şekilde ifade etmişlerdir:

Genellikle konuşmada ve yazma da yöresel dilin kullanılması bu becerilerin artırılması konusunda sıkıntılara yol açıyor. (Ö9)

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin genellikle sesleri çıkarma sorunu oluyor. Sesler doğru çıkarılmadığında okuma yazmada da sorunlar yaşanabiliyor. Konuştuğu gibi yazdıklarında sorunlar artabiliyor. (Ö1)

14 yıllık mesleki deneyimi olan Ö2 özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yazma ile ilgili yetersizliklerini ilkökul eğitiminde yaşanan sorunlara bağlamıştır. Ö2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Okuma ve yazma konusunda sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Bu da öğrenciye temelde iyi eğitim verilmediğini gösteriyor. Çünkü bir öğrenci ikinci kademeye geldiğinde okuma yazma sıkıntısı çekiyorsa bunun sebebi birinci kademedeki eksiklikler yaşamadır. (Ö2)

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlere özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin olduğu sınıflarda sınıf içi iletişimde sorunla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları, karşılaşıyorlarsa bu sorunların neler sorulmuştur. Çalışmaya katılan 10 öğretmenden 9'unun bu konuda çeşitli sorunlar yaşadıklarını tespit edilmiştir. Yalnızca bir öğretmen (Ö9) sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi etkileşim ve sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar.

Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar	:Ö1	:Ö2	:Ö3	:Ö4	:Ö5	:Ö6	:Ö7	:Ö8	:Ö9	:Ö10
Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin derslerde pasif olması		x		x	x		x			x
Sınıftaki diğer öğrencilerin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik olumsuz davranışları	x				x					
Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabul görmemesi						x	x	x		
Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ders içi olumsuz davranışları		x	x							

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin derse aktif olarak katılmamaları bireysel eğitim planlarının uygulanmasında ve bu öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmasında olduğu gibi sınıf içi etkileşim konusunda da önemli bir sorun olarak algılanmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde 10 öğretmenin 5'i tarafından ifade edilen bu durumun sınıf içi etkileşimde yaşanan en belirgin sorun olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Ö10 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Bu öğrenciler tamamen silik oluyor, sınıfta varlığıyla yokluğu belli olmuyor. Bu öğrenciler derslere katılmıyor, söz almıyor, soru sorulduğunda nadiren cevap veriyorlar. (Ö10)

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf içi etkileşim ve sınıf yönetimi açısından yaşanan sorunlardan bazıları sınıf arkadaşlarının özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı tutum ve davranışları ile ilgilidir. Bu sorunlardan birinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabullenilmemesi olduğu ifade edilmiştir. Ö7 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıf içinde diğer arkadaşlarıyla anlaşma problemleri oluyor. Sınıf arkadaşları tarafından genellikle geri planda bırakılıyorlar. Fazla arkadaşına sahip olamıyorlar. (Ö7)

Sınıf arkadaşlarınca benimsenemeyen bu öğrencilerin aynı zamanda diğer öğrenciler tarafından birtakım olumsuz söz ve davranışlara da maruz kaldıkları görülmektedir. Ö1 bu konuda karşılaştığı sorunları şöyle ifade etmektedir:

Öğrenciler birbirlerine karşı acımasız olabiliyor. Öğretmen yokken bir öğrenciye diğer arkadaşları kötü davranabiliyor. Bu çocuklar arkadaşları arasında alay konusu olabiliyor. (Ö1)

Ö8 özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin derslerde pasif olmasını sınıf arkadaşlarının olumsuz tutum ve davranışları ile ilişkilendirmiş ve bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Bu çocuklar diğer öğrencilere oranla daha geri planda kalıyorlar. Bu ister istemez öğretmene de yansıyor. Arkadaşları tarafından dışlanan çocuk daha da içine kapanıyor. Onları derse katmak daha zor bir hal alıyor. (Ö8)

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Aileleriyle İletişimde Yaşanan Sorunlar

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin iş birliği önem arz etmektedir. Bu süreçte yaşanması olası güçlükleri tespit etmek amacıyla öğretmenlere özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleriyle sorunlar yaşayıp yaşamadıklarını, herhangi bir sorun karşılaşıyorlarsa bu sorunların neler olduğu sorulmuştur. Çalışmaya katılan 10 öğretmenden 8'i aileler ile çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmekle birlikte 2 öğretmen ise herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Özgül öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Aileleriyle İletişimde Yaşanan Sorunlar.

	:Ö1	:Ö2	:Ö3	:Ö4	:Ö5	:Ö6	:Ö7	:Ö8	:Ö9	:Ö10
Ailelerin öğretmenlerle iletişime önem vermemesi		x		x				x		x
Ailelerin çocuğunun durumunu kabul etmemesi			x				x			x
Ailelerin çocukların eğitimine ilgisizliği	x				x		x			
Ailelerin beklentisinin yüksek olması						x				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin, veli-öğretmen ilişkisinde karşılaşılan sorunlardan en çok velilerin sorumluluklarını yerine getirmemelerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren Türkçe öğretmenleri, ailelerin öğretmenlerle iletişime önem vermediğini ve çocuklarının okul durumlarını takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Ö2 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

Ailelerle yaşadığımız en büyük sıkıntı velilerin duyarsız olması. Bu durumdan dolayı iletişim problemleri de haliyle yaşanıyor. Bırakın çocuğun okuldaki durumunu takip etmeyi veli toplantılarına bile çoğunlukla katılmıyorlar. Haliyle ortaya çıkan problemlerin çözümü çok zor olabiliyor. (Ö2)

Öğretmenlerden tarafından bu konuda ifade edilen diğer bir sorunun da yine ailelerin üzerlerine düşen rol ve sorumlulukları yerine getirmemesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler, ailelerin çocuklarının eğitimi ile yeterince ilgilenmediklerini, ödevlere yardımcı olma ve ödev takibi gibi destek ve izleme sorumluluklarını yerine getirmediği ifade etmişlerdir. Ö5 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

Bu öğrenciler velilerinden yeterli desteği görmüyorlar. Verilen ödevler çoğu zaman eksik ya da hiç yapılmamış oluyor. Velilerin çocuklarına yeterli yardımcı sağladığını söyleyemem. (Ö5)

Öğretmenlerden birisi (Ö7) ailenin eğitim sürecinde ailenin ilgisizliğine farklı bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Bu öğretmen, ailelerin çocuklarının durumunu kabul etmemelerinden dolayı çocuklarına gereken özel ilgiyi göstermediklerini ifade etmiştir. Ö7 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

Ailelerde genelde öğrencinin probleminden habersiz ya da problemi kabul etmeme gibi davranışlar görülüyor. Bundan dolayı evde özel ilgiden yoksun kalıyorlar. Problemleriyle baş başa kalıyorlar. İlgisizlik nedeniyle dışa kapalı oluyorlar. (Ö7)

Ö3 velilerle iletişimde yaşanan sorunun, velilerin ve öğrencilerin olumsuz değerlendirmelerden kaçınmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu öğretmene göre veliler çocukları hakkında olumsuz yorumlarla karşılaşmamak için okula gelmemektedir. Benzer şekilde öğrenciler öğretmenlerin olumsuz görüş bildireceği çekincesiyle ailelerine toplantı çağrılarını ulaştırmamaktadır. Ö3 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

Öğrencinin ailesi okulda olumsuz yorumlara karşılaşmamak için genelde okula gelmeyi düşünmüyor. Bazı zamanlarda da öğrenci kendine güvenmediği için ailesine çağrı davetiyesini iletmiyor. (Ö3)

Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü İle Başa Çıkma Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Öğretmenlere özgül öğrenme güçlükleriyle başa çıkmadaki yeterliliklerini nasıl değerlendirdikleri sorusu sorulmuştur. Çalışmaya katılan 10 öğretmenden 5'i öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle başa çıkma konusunda kendisini yeterli görürken 3'ü kısmen yeterli olarak değerlendirmiş, 2'si ise öğrenme güçlüğü ile başa çıkma konusunda kendisini yetersiz olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüyle Başa Çıkma Yeterliliklerine İlişkin Algıları.

Yeterlik Algısı	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Yeterli olduğumu düşünüyorum		x	x				x	x		x
Kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum	x			x					x	
Yeterli olduğumu düşünmüyorum					x	x				

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerden 5'inin kendisini öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle başa çıkmada yeterli olarak algıladığı görülmektedir. Bu konudaki öğretmen cevaplarından bazıları;

Eksik yanlarımız mutlaka vardır. Ancak genel anlamda öğrenme güçlükleriyle başa çıkabiliyorum. Sonuçta bu bir ekip işi okul aile ve öğretmen bütün olarak çalışmalı. Tek başına öğretmen bütün sorunları halledemez. (Ö2)

Öğrenme güçlüğü ile başa çıkmada sınıf içinde yetersizlik görmüyorum fakat bu öğrencilerin okul dışında da özel yardım almaları gerekiyor. Ailenin ilgisi gerekiyor. Bunlar sağlandığında sınıf ortamında bu problemlerin sıkıntı olmayacağını düşünüyorum. (Ö7)

Özgül öğrenme güçlüğü ile başa çıkmadaki becerilerini kısmen yeterli olarak değerlendiren öğretmenlerin bazılarının yeterlilik ya da yetersizliği durumsal şartlara bağlıdır. Ö1 yeterliliği veya yetersizliğini iş yüküne göre değerlendirmiş ve bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

Kalabalık sınıflarda dersime ait konu yükünün fazla olduğu zamanlarda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Daha alt sınıflarda ve mevcudu az olan sınıflarda daha başarılı ve bu konularda istekli hissediyorum. (Ö1)

Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Yapılabilecek Eğitsel Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere bu konuda kendilerine nasıl yardımcı olunabileceği sorusu sorulmuştur. Ancak bu konuda öğretmenler, öğretmenlere sunulabilecek destek uygulamalardan ziyade bu öğrenciler için yapılabilecek genel eğitsel düzenlemelerden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Yapılabilecek Eğitsel Düzenlemelere İlişkin Görüşleri.

Öğretmen Önerileri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Bu öğrenciler bazı derslerde destek eğitim sınıflarında birebir eğitim görmeli	x			x						x
Öğretmenlere öğrenme güçlüğü ile ilgili eğitim verilmeli			x		x					
Öğretmenler okul idaresi ve aile tarafından desteklenmeli		x					x			
Bu öğrencilere verilecek tüm kazanımlar RAM tarafından ayrıntılı olarak belirlenmeli ve öğretmene ulaştırılmalı				x						
Eğitim için uygun zaman ve ortam sağlanmalı						x				
Bu öğrenciler için ders kitaplarında ek etkinlikler olmalı							x			
Bu öğrenciler için ayrı kitaplar hazırlanıp ayrı sınıflar oluşturulmalı									x	

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken nasıl desteklenmeleri gerektiğine dair farklı görüşleri olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden Ö1, Ö4 ve Ö10 bu öğrencilerin bazı derslerde destek eğitim odalarında birebir eğitim görmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö10 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

Bence bu öğrencilerle derste ilgilenmek çok zor. Üstelik bu öğrenciler çok daha yakın ilgi bekliyor ve bu da sabır gerektiriyor. Bu nedenle bu öğrencilerle ders dışında destek eğitim sınıflarında birebir çalışmalar yapılmalı ve uygun etkinlik ve kazanımlarda ders sürecine katılımları sağlanmalı. (Ö10)

Bunun yanı sıra, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları çalışmaların etkililiğinin artması için, bu konuda kendilerine eğitim verilmesini, okul idaresi ve ailelerin öğretmenleri destekleyici tutum sergilemelerini, bu öğrencilere verilecek tüm kazanımların Rehberlik Araştırma Merkezlerince (RAM) belirlenmesini, eğitim için uygun ortam ve zamanın sağlanmasını, bu öğrenciler için ders kitaplarına ek etkinlikler konmasını ve bu öğrenciler için ayrı kitaplar hazırlanıp ayrı sınıflar oluşturulmasını önermişlerdir. Bu konulardaki öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır.

Aldığımız kararlarda okul idaresi arkamızda durmalı, aileler yaptığımız planların işletilmesine katkıda bulunmalı. Evde çocuğuyla mutlaka ilgilenmeli ve onunla zaman geçirmeli. (Ö2)

Pedagojik ve öğretim tekniği anlamında bu konuda yapıcı öğretim seminerlerinin faydalı olabileceğini düşünüyorum. (Ö5)

Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için ders kitaplarında- kılavuz kitaplarda ek etkinliklerin olması, ailelerin öğretmenlerin çalışmalarını evde de devam ettirmeleri, birinci sınıf çocuğuyla nasıl ilgileniyorlarsa aynı ilginin daha büyük yaşlardaki öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için de gösterilmesi öğretmenin işini kolaylaştıracak ve daha etkili olmasını sağlayacaktır. (Ö7)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, öncelikle Türkçe öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırladıkları ve öğrencinin seviyesine uygun basit kazanımları seçme, müfredattaki kazanımları öğrenci seviyesine uygun şekilde basitleştirme gibi BEP kapsamı içinde yer alan uygulamaları gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler BEP içinde yer alan öğrencinin eğitsel performansının değerlendirilmesi, uzun dönemli ve kısa dönemli hedeflerin belirlenmesi, belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayacak öğretim materyallerinin hazırlanması, izleme ve değerlendirme süreci gibi uygulamalardan bahsetmemişlerdir. Bu durum öğretmenlerin BEP'in içeriği ve nasıl hazırlanıp ne şekilde uygulanacağı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin dahi BEP hazırlama ve uygulama sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıkları (Avcıoğlu, 2011; Öztürk & Eratay, 2010) göz önüne alındığında, lisans eğitimlerinde sadece bir dönem Özel Eğitim dersi alan Türkçe öğretmenleri için bu sonuç beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin BEP uygulamalarında en çok karşılaştıkları sorunun programda yer alan etkinlikleri uygulamak için yeterli zaman ayırlamaması olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulamaların etkililiğinin incelendiği çalışmalarda elde edilen sonuçları desteklemektedir (Çuhadar, 2006; Saraç & Çolak, 2012; Vural & Yıkılmış, 2008). Bu bağlamda bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamalarında karşılaşılan zaman yönetimi sorununun, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan uygulamalardan ziyade kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel bir problem olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenler bireysel eğitim uygulamalarında, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden, ailelerden ve öğrenme ortamından kaynaklı sorunlarla da karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Avcıoğlu (2012) Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürleri ile yürüttüğü çalışmasında; tanılama, yerleştirme-izleme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreçlerinde aile katılımı ile ilgili sorunlar yaşandığını tespit etmiştir. Bu noktadan hareketle özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencileri de içeren kaynaştırma eğitiminin her basamağında eğitim personeli ve aile arasında gerekli iş birliğinin sağlanmadığı ifade edilebilir. Avcıoğlu'nun (2012) çalışmasında ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların bireysel eğitim planı hazırlama konusunda yetişmiş eleman ihtiyacını karşılayamadığı, bireyselleştirilmiş öğretime dayalı materyallerin geliştirilemediği ve bu programların nasıl hazırlanacağı, uygulanacağı ve değerlendirileceği konusunda yeterli kaynak bulunamadığı konularına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bulgular, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların lisans eğitiminde alınan özel eğitim derslerinin süresinin yetersiz olması, materyal ve kaynak eksikliği gibi durumlardan kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Eğitim ortamlarının iyileştirilmesini, bu konudaki kaynak ve öğretim materyallerinin ulaşılabilir hale getirilmesini ve eğitim personelinin bu konudaki yeterliklerinin geliştirilmesini içeren yasal düzenlemelerin BEP uygulamalarının etkinliğini artıracığı değerlendirilmektedir. Nitekim Camadan (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin BEP hazırlama sürecine olumlu katkılar sağladığını ve bu konudaki öz-yeterlik algılarını güçlendirdiğini göstermektedir.

Türkçe öğretmenleri, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmasında karşılaştıkları sorunlar içerisinde en fazla, bu öğrencilerin okuma yazma becerilerinin yetersiz oluşuna vurgu yapmışlardır. Ancak ilk temadan da hatırlanacağı gibi Türkçe öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için BEP hazırlama ve basit etkinlikleri uygulama gibi klasik eğitim yöntemleri dışında bir uygulama yapmamaktadırlar. Oysa yapılan çalışmalar özel yazılımlarla gerçekleştirilen bilgisayar destekli eğitim metotlarının özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Gonzales-Ledo, Barbetta & Unzueta, 2015; Hall, Cohen, Vue & Ganley, 2015; Jacobs & Fu, 2014). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin algılama, anlama ve öğrenme ile ilgili özellikleri normal gelişim gösteren akranlarından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu öğrenciler klasik öğretim metotlarından farklı öğretim etkinliklerine ihtiyaç duymaktadırlar (Martin, 2009). Bu anlamda bilgisayar destekli öğretim

yöntemlerinin bu öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, birtakım sınıf içi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bunlar, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin derse yönelik motivasyon sorunları ve sınıf içi etkileşim sorunları olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin derslere yeterince katılmaması, bu öğrencilerin akademik motivasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumun, derslerin çoğunun normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik işlenmesi ve bu öğrencilerin konuyu kavraması için yeterince zaman ayrılamaması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Demirdağ'a (2014) göre öğretmenler arasında iş birliği yapılması, derslerde öğrenci için hedefler belirlenmesi, farklı öğretim metotlarının denenmesi ve materyallerde modifikasyonlar yapılması özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel performanslarını artırır. Eğitim sürecinde yapılacak bu tarz düzenlemeler özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarını buna bağlı olarak da derse karşı motivasyonlarını artırabilir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karşılaşılan sınıf içi sorunların diğer boyutu ise sınıf içi etkileşim ile ilgilidir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre bu problem alanı, sınıf arkadaşlarının özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik olumsuz davranışlar sergilemeleri, bu öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabul görmemeleri ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olumsuz davranışları gibi etkileşim sorunlarına bağlı ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenmede yaşadıkları zorluklardan dolayı akranlarına kıyasla daha az popüler olduklarını, sosyal ilişkilerde düşük kabul düzeyine sahip olduklarını, akranlarıncı dışlandıklarını (Valas, 1999; Vaughn & Elbaum, 1999), reddedilme durumlarında yalnızlık hissederek daha uyumsuz davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Margalit, Kaspas & Most, 1999). Ayrıca bu öğrencilerin yaşlılarına kıyasla daha az arkadaşına sahip oldukları ve arkadaşlık ilişkilerinin de kararsız ve çatışmalı olduğu belirtilmektedir (Vaughn & Elbaum, 1999; Wiener & Schneider, 2002). Dolayısıyla öğretmen ifadelerinde ortaya çıkan sınıf içi etkileşim ile ilgili sorunların özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerinde görülen yetersizlikten kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen ifadelerinden sınıf içinde yaşanan bu sorunlarda hem özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden hem de sınıf arkadaşlarından kaynaklanan etmenlerin rol oynadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla her iki durum için ayrı müdahaleler planlamak yerinde olacaktır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içinde akran kabullerini artırmak için bu durum; değerler eğitimi kapsamında, saygı ve hoşgörü temaları altında Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde ele alınabilir. Okul rehberlik servisinde de özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sosyal becerileri geliştirmeye yönelik bireysel ve grup müdahaleleri düzenlenebilir. Shany, Wiener ve Assiodo'ya (2013) göre istikrarlı ve samimi dostluklara sahip olmak özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını koruyucu bir etkidir. Dolayısıyla sosyal becerileri geliştirmeye yönelik müdahaleler bu öğrencilerin diğer gelişim alanları üzerinde de olumlu etkiler gösterebilir.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleri, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aileleriyle; ailelerin öğretmenlerle iletişime önem vermemeleri, çocuklarının durumunu kabul etmemeleri, eğitime ilgisizlikleri ve beklentilerinin yüksek olması gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri çocuklarının durumunu, öğrenmede sahip olunan güçlükten ziyade üzerinde durmaya gerek duyulmayan, psikolojik veya yaşının gelişimsel özellikleriyle ilgili bir durum olarak algılayabilirler (Yawn et al., 2013). Aileler, çocuklarının tanınması sonrasında farkındalık kazandıktan ve durumu kabullendikten sonra destek sağlama sürecine girmektedirler. Bu süreçte ailelerin çocuklarının durumunu daha kolay kabullenmeleri için aile ile iletişime açık olmak, aileye çocuğun durumunu kabullenmesi için zaman tanımak ve onların psikososyal destek servisleriyle koordinasyonlarını sağlamak önemlidir (Martin, 2009, 17-25). Dolayısıyla öğretmenler, aileleri özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi edinebilecekleri kaynaklara yönlendirerek, okul rehberlik servislerinden destek almalarını sağlayarak, özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi vererek ve bu öğrencilerin eğitiminde ailenin üzerine düşen görevleri açıklayarak onların farkındalıklarının artmasına yardımcı olabilirler. Bunların sonucunda da öğretmen aile iletişimi içinde yaşanan sorunlar azalabilir.

Özgül öğrenme güçlüğüyle başa çıkma yeterliliklerine ilişkin olarak, çalışmaya katılan 10 Türkçe öğretmeninden 5'i kendisini yetersiz olarak algıırken 3'ü ise kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Buna karşın 2 öğretmen ise bu konuda kendilerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler. Bu durum, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürütülecek eğitsel ve sosyal çalışmalar konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitim seminerleri yoluyla öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterliklerinin artırılması sağlanabilir.

Öğretmenler, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürüttükleri çalışmaların etkinliğinin artması için getirdikleri önerilerin yaşadıkları sorunlarla paralel olduğu görülmektedir. Öğretmenler, bu öğrencilerle yürüttükleri çalışmaların etkililiğinin artması için; bu öğrencilerin bazı derslerde destek eğitim sınıflarında bire bir eğitim görmelerini, öğretmenlere özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili eğitim verilmesini, öğretmenlerin okul idaresi ve aile tarafından desteklenmesini, bu öğrencilere verilecek tüm kazanımların RAM tarafından belirlenerek öğretmenlere ulaştırılmasını, eğitim için uygun zaman ve ortamın sağlanmasını, bu öğrenciler için ders kitaplarına ek etkinlikler konmasını, bu öğrenciler için ayrı kitaplar hazırlanıp ayrı sınıflar oluşturulmasını önermişlerdir.

Özetle bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin uygulama sürecinde birtakım sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Alan yazında benzer çalışmaların sayıca az olması çalışma bulgularının kapsamlı bir şekilde tartışılması açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu durum çalışmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda ise şu öneriler geliştirilebilir:

- Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik farklı eğitim metotları geliştirilerek etkililiğinin sınındığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının işlevselliğini artıracak yasal düzenlemeler yapılabilir, BEP hazırlama ve uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Türkçe öğretmenlerinin, özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma-yazma ve diğer dil becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilecekleri alternatif öğretim metotlarının geliştirilmesine yönelik ve uygulamaya dönük seminerler düzenlenebilir.
- Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerine ve sınıf arkadaşlarına yönelik farkındalık temalı rehberlik etkinlikleri ve seminerler düzenlenebilir.
- Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ek öğretim materyalleri (kitap vb.) hazırlanması amacıyla özel eğitim öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinden oluşan komisyonların yer aldığı çalıştaylar düzenlenebilir.
- Okullarda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerini artırmaya yönelik grup rehberliği uygulamaları gerçekleştirilebilir.
- Öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde verilen karşılaşılabilecekleri farklı kaynaştırma grubu öğrencilere yönelik (farklı öğretim yöntemleri, Bep hazırlama ve uygulama becerileri vb. konularda) daha etkili öğretim imkânı sunabilmeleri için özel eğitim derslerinin ders süresi, içeriği ve uygulamaları konusunda düzenlemeler yapılabilir.

Extended Abstract

Introduction

“Why are some students more enthusiastic about participating in learning activities, whereas others The learning disabilities is a term of deficiency used for “Individuals in need of special education and support training for their difficulties emerged in one or more of the information retrieval process as listening, speaking, reading, writing, spelling, focusing or doing arithmetic necessary for in recognizing and using the language as written or oral” (The Ministry Of Education, 2012). Although the students with learning disabilities have normal or above normal IQ level, show low success performance compared with their peers because of their problems encountered in their learning processes (Korkmazlar, 1999).

The learning disabilities does not expresses only one disorder but the existed problems in various areas. Among those problems, those which are connected with receptive language (listening), expressive language (speaking), reading, reading comprehension and written expression (Lyon, 1996) are seen as connected with the basic language skills aimed for students on account of teaching Turkish. Furthermore, it is claimed that 85-90 % of the students with learning disabilities have reading and language problems and the most significant problem observed in those students is in the field of reading (Bender, 2012; The International Dyslexia Association [IDA], 2008). The problems encountered in reading give way to the problems in other language skills such as hand-writing and written expressions (Bender, 2012). Students-in order to be successful-need the reading and writing skills not only in language lessons but also other academic disciplines. Students utilize from reading skills in the study processes such as repeating what they have learned at school, applying various resources, benefiting from the information in the printed and electronic resources. On the other hand, they need writing skills in many fields as recalling information, sharing, summarizing, keeping, expressing their own feelings and thoughts (Graham et al., 1993).

The students with learning disorders in Turkey, are accepted as other individuals in need of specific training and regarded as in the scope of inclusive education. In this form of education, it is wished from teachers to prepare the individualized education plans (IEP) for the students with learning disabilities and other students who are in the scope of inclusive education, use these plans in their lessons; to prepare the teaching materials needed by students according to their educational performances; and conduct individualized education on the circle of the students' educational performances and their needs (MEB, 2012). Teachers generally get their knowledge and skills of specific education in their university education and in in-service training courses prepared by The Ministry Of Education. The deficiency of training in these courses, the deficiency of specific education courses in different undergraduate programs on account of their time and content, the inadequacies observed in the connection truly with the related area make the teachers' qualifications on the area of specific education and the efficiency of IEP applications (Avcıoğlu, 2011; Avcıoğlu, 2012; Güven & Balat, 2006; Yıkmiş, Özak, Acar & Karabulut, 2014).

In the literature review, it is realized that rare numbers of studies on students with learning disorders, cognitive features of these students (Soysal et al., 2001), psychological features (Deniz, Yorgancı & Özyeşil, 2009) and their academic performances (Akçin, 2009; Özmen, 2005) have been handled. Moreover, in literature review, no study has been encountered on the matters that teachers of those sort of students come across. It is believed that in this study aiming the problems of Turkish teachers entering the classes including students with learning disabilities, will be beneficial for the literature review. So, the purpose of this study is to define the problems of Turkish teachers entering the classes of students with learning disabilities.

Method

Research Design

In this study that is carried out as qualitative research approach with case selection technique, case analysis method has been applied among the case study methods.

Participants

In determining the sample group, among the purposive sampling methods the sampling criteria has been applied. This study has been carried out with a sample group including 10 Turkish teachers from four different schools which have the classes containing students with learning disabilities. 6 of the sample are male teachers and the other 4 are female, their ages are between 28 and 46. The service years of the sample group change between 6 and 21.

Instrument

As data collection tool, semi structured interview form which were previously prepared by the researchers has been applied. The questions existing in the review form, were determined as connected with the goals and sub-goals of the research. In order to test content validity, the views of two experts from Turkish teaching, one from guidance and one from special education have been applied. According to the evaluations of the field experts, the recent form has been created at the end of the necessary arrangements on account of content and form.

Data Analysis

The data collected during the research have been analysed using the content analysis. Those steps have been followed during the analysis of the data. First of all, the interviews gathered with recorder were deciphered and written down. The interviewing questions were determined as themes. The answers of the teachers were analysed, coded and turned into the charts. In order to support those data, direct quotations from teachers' views were placed.

Results

The findings at the end of the interviews have been gathered in 7 themes. These themes are;

- The carried studies towards the students with learning disabilities,
- The difficulties encountered during the individualized education programs,
- The difficulties encountered in the classes in which the students with learning disabilities are,
- The problems encountered during the acquisition basic skills (listening, reading, speaking, writing) to the students with learning disabilities,
- The problems encountered with the parents of the students with learning disabilities,
- The perceptions of teachers' qualifications of struggling with the disabilities of specific learning.

The Findings Related to the 1st Theme

7 of 10 teachers included in the study, expressed that they had prepared (IEP) individualized education plan for their students with learning disabilities and arranged the educational activities through this a plan. This application is accepted to be mostly expressed educational arrangement among the other applications.

The Findings Related to the 2nd Theme

Teachers included in the study face some problems during the application of the individualized education programs. Among these, it is realized that time management problem mainly occur. 5 of the 10 teachers included in the study, expressed that they cannot allow enough time in order to apply IEP in or off-class. Furthermore, teachers expressed that the students with learning difficulties are inactive in the lessons and disinterested in learning; other students are compulsorily free while the teachers are dealing with the ones with individualized education programme.

The Findings Related to the 3rd Theme

It is realized that Turkish teachers have difficulties in teaching basic language skills to the students with learning disabilities. In this topic, teachers mostly focused on those students' inefficiencies of current reading and writing skills. Furthermore, they claimed that the students with learning disabilities show academic inadequacies such as slow reading, writing mistakes, spelling errors, inability to use notebook properly and mispronunciation.

The Findings Related to the 4th Theme

The problem that the lack of interest during the lesson by the students with learning disabilities is the most definite problem in the class communication. The matter that the students with learning disabilities unaccepted by their classmates were exposed to other students' negative oral and behavioural attitudes.

The Findings Related to the 5th Theme

8 of 10 students included in the study expressed that they had problems with parents and other 2 expressed that they did not have any problems with parents. Among the parent- teacher problems, it is easily seen that mostly generated ones are because; parents did not fulfill their tasks.

The Findings Related to the 6th Theme

5 of the teachers of sample group have expressed that they view themselves as adequate to struggle with the students with learning disabilities. While 3 of the sample group admit themselves as partly adequate, the other 2 are totally inadequate.

The Findings Related to the 7th Theme

The question 'How can you help yourself?' was asked to the teachers. The Teachers, in this topic, gave some advices such as; a training on learning difficulties should be given to teachers, all the acquisitions to be given these students should be prepared in detailed by the RAM (Guidance Research Centre) and sent to teachers, different books, materials and classrooms should be prepared for these students.

Discussion, Conclusion & Implementation

The results of this study claimed that mostly used method by Turkish teachers for the students with learning disabilities is to prepare Individualized Education Program (IEP). However, the expression of teachers claimed that they had inadequate knowledge about the content of IEP and how they will apply it during the lesson. Even, the fact that teachers on specific teaching had problems in the processes of the preparations and applications (Avcioğlu, 2011; Öztürk & Eratay, 2010) were taken into consideration, for the Turkish teachers who had specific teaching lesson only one term, this result is completely normal.

It is defined that mostly encountered problem that Turkish teachers encountered in IEP applications is that they can not allow enough time for the applications of activities placed in the curriculum. This finding of the research supports the results previously handled in the studies in which the effectiveness of the applications related to the individualized training (Çuhadar, 2006; Saraç & Çolak, 2012; Vural & Yıkılmış, 2008). Thus, the studies on specific teaching have shown that teachers are inadequate for specific teaching (Avcioğlu, 2012). In-service training courses might be useful for this insufficiency (Camadan, 2012).

Turkish teachers think that the students with learning disabilities have insufficiencies on reading-writing skills. In training of these students, applications that are different from the classical teaching methods should be applied (Martin, 2009). Computer based teaching methods might be used for these students in order to develop their skills of reading, reading comprehension and writing (Gonzales-Ledo, Barbetta & Unzueta, 2015; Hall, Cohen, Vue & Ganley, 2015; Jacobs & Fu, 2014).

In this study, it is defined that the students with learning disabilities have lower academic motivations. According to Demirdağ (2014) applying various teaching methods and making modifications on the materials increase educational performances of the students with learning disabilities. In addition to this, it is realized that the students with learning disabilities were not accepted by their classmates and exposed to their negative attitudes. The prior studies have shown that these students were excluded by their agers, were not accepted to feel loneliness and show incompatible behaviours. (Margalit, Kaspas & Most, 1999; Valas, 1999; Vaughn & Elbaum, 1999; Wiener & Schneider, 2002). So, the developing applications should be applied for their social skills. Thus, their personal development would be supported (Shany, Wiener & Assiido, 2013).

The Turkish teachers included in this study expressed that they had problems with the parents because of the students with learning disabilities; the fact that the parents' being irrelevant to the direct contact with the teachers, that they do not admit their child's problem, being indifferent to their child's education and their high expectations towards teachers and their children. These parents may see their child's problem unimportant (Yawn et al., 2013). In this process, it is crucial to be open to contact for parents to accept their child's situation easier, give chance and time to parents to accept their child's situation and provide their coordination to the psycho-social services (Martin, 2009, 17-25).

Related to the qualification of coping with learning disabilities, as 5 of 10 teachers included in the study accepted themselves as adequate, 3 of them partly inadequate. However, 2 of the teachers accept themselves as completely inadequate. This situation show that it is needed to give training o the teachers of the students with learning disabilities on educational and social studies.

It is understood that teachers give advices which have connection with their problems they have with students who have learning disabilities. Teachers, in order to increase the effectiveness of the studies with these students, gave some advices such as; those students should have some individualized training in support education classes, a number of training on learning disabilities should be given to teachers, and teachers should be supported by school authorities and parents.

From those results obtained in the study some advices were given as;

- Developing researches on which various teaching methods aiming to give basic language skills to the students with learning disorders and proving the effectiveness of these studies,
- Some seminars aiming to develop and apply alternative teaching methods should be arranged For Turkish teachers, that they can use during the education of reading- writing and other language skills to the students with learning disabilities.
- Guidance activities and seminars which have the theme of awareness should be arranged for classmates and parents who have children with learning disabilities.

Kaynakça

- Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 5-18.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (1), 39-53.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2009-2031.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (Trans: H. Sarı). Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitiminde bep hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11 (39), 128-138.
- Connecticut State Department of Education (2010). *2010 guidelines for identifying children with learning disabilities*. Middletown, CT: Author.
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Unpublished master's thesis, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Demirdağ, S. (2014). Effective teaching strategies and student engagement: Students with learning disabilities. *International Journal of Teaching and Education*, 2 (3), 168-175.
- Deniz, M. E., Yorgancı Z. & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8 (3), 694-708.
- Gonzalez-Ledo, M., Barbetta, P., M. & Unzueta, C. (2015). The effects of computer graphic organizers on the narrative writing of elementary school students with specific learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 30 (1), 29-42.
- Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and writing self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.
- Güven, Y. & Balat, G. U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24 (24), 95-108.

- Hall, T., Cohen, N., Vue, G. & Ganley, P. (2015). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly*, 38 (2), 72-83.
- Hallahan, D. P. & Mercer, C. P. (2002). Learning disabilities: A historical perspective. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1–66). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Integra (2009). *A handbook on learning disabilities*. Ontario, ON: Author
- Jacobs, P. & Fu, D. (2014). Students with learning disabilities in an inclusive writing classroom. *Journal of Language & Literacy Education*, 10 (1), 100-113.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Kavsaoğlu, Z. S. (1993). Öğrenme güçlükleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26 (2), 601-607.
- Kırcaali-İftar, G. (2002). Öğrenme güçlükleri. In S. Eripek (Ed), *Özel eğitim*. (pp. 57-68). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). In A. Ekşi (Ed), *Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü*. (pp. 285-309). İstanbul: Nobel Tıp.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6 (1), 54-76.
- Margalit, M., Tur-Kaspa, H. & Most, T. (1999). Reciprocal nominations, reciprocal rejections and loneliness among students with learning disorders. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19 (1), 79-90.
- Martin, L. C. (2009). *Strategies for teaching students with learning disabilities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara: Outhor.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). T. C. Resmi Gazete, 28360, 21 July 2012.
- National Association of Special Education Teachers (2007). *LD report introduction to learning disabilities*. Washington, DC: Author
- National Dissemination Center for Children With Disabilities (2011). *Learning disabilities*. Washington, DC: Author.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2007). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *Learning Disability Quarterly February*, 30 (1), 63-72.
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (136), 25-30.
- Öztürk, C. Ç. & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 145-159.
- Özyürek, M. (2003). Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. In A. Ataman (Ed), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (pp. 217-230). Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin.
- Reid, D. K. & Valle, J. W. (2004). Learning disability as the intersection of competing discourses: Implications for classrooms, parents and research. In B. Wong (Ed), *Learning about learning disabilities*. (pp. 513-534). New York: Elsevier.

- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-28.
- Şenel, H. G. (1995). Özel öğrenme güçlüğü terimi yerine alternatif arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (1), 40-45.
- Shany, M., Wiener, J. & Assido, M. (2012). Friendship predictors of global self-worth and domain-specific self-concepts in university students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 46 (5), 444-452.
- Shores, C. & Bender, W. N. (2007). *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. London: Corwin.
- Soyal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- The International Dyslexia Association (2008). *Dyslexia basics*. Baltimore, MD: Author
- Topbaş, S. (1997). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. In S. Eripek (Ed), *Özel eğitim*. (pp. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3 (3), 173-192.
- Vaughn, S. & Elbaum, B. (1999). The self concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. In R. Gallimore, L. P. Bernheimer, D. L. MacMillan, D. L. Speece, & S. Vaughn (Eds), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities*. (pp. 81-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vural, M. & Yıkış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Yawn, C. D., Hill, J. M., Obiakor, F. E., Gala, D. & Neu, J. (2013). Families and students with learning disabilities. In A. F. Rotatori, F. E. Obiakor & J. P. Bakken (Eds), *Learning disabilities: Practice concerns and students with LD*. (pp.175-189). Bingley: Emerald Group.
- Yıkış, A. & Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 85-95.
- Yıkış, A., Özak, H., Acar, Ç. & Karabulut, A. (2014). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 297-306.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yuen, M., Westwood, P. & Wong, G. (2008). Self-efficacy perceptions of chinese primary-age students with specific learning difficulties: A perspective from hong kong. *International Journal of Special Education*, 23 (2), 110-119.
- Wiener, J. & Schneider, B. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Psychology*, 30, 127-141.

Düşük ve Yüksek Mesleki Öz-Yetkinlik Algısına Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt Verme Biçimlerinin İncelenmesi

Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN^{*a}, Mediha SARI^a

^a Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.029

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Temmuz 2015
Düzeltilme 31 Ağustos 2015
Kabul 17 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Dönüt,
Dönüt türleri,
Mesleki öz-yetkinlik.

Öz

Bu çalışmada düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri dönüt biçimlerinin karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili merkeze bağlı devlet ilkokullarında görevli sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılandırılmamış gözlemler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu çözümlenmelerde Schimmel'in (1988) dönüt sınıflaması kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda gözlem ve görüşmelerde oldukça paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Hem görüşme hem de gözlem sonuçlarına göre her iki gruptaki öğretmenlerin genel olarak bütün dönüt tiplerine yer verdikleri; en az yer verdikleri dönütlerin teşhis edici dönütler olduğu; bunun ardından sırayla düzeltici ve açıklayıcı dönütlerin geldiği; öğretmenlerce en çok tercih dönütlerin ise teyit edici dönütler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte mesleki öz-yetkinlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bütün dönüt türlerini, düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden çok daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada yapılan gözlemlerin sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde diğer dönüt türlerine göre daha olumlu etkileri olan teşhis edici dönütlerin, yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenler arasında da en az kullanılan dönüt tipi olduğu belirlenmiştir.

An Investigation of Feedback Styles of Classroom Teachers who have Low and High Professional Self-Efficacy Perceptions

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.029

Article history:

Received 15 July 2015
Revised 31 August 2015
Accepted 17 November 2015

Keywords:

Feedback,
Feedback types,
Professional self-efficacy.

Abstract

This study aims to make a comparative analysis of the feedback styles of classroom teachers who have low and high professional self-efficacy perceptions. The participants of the study are eight classroom teachers who work in state primary schools located in the city centre of Hatay. Descriptive analysis method was used to analyze the data collected through unstructured observations and semi-structured interviews. Schimmel's (1988) feedback classification was utilized in these analyses. Analysis of the data indicates very parallel findings in the observations and interviews. Both observations and interviews revealed that teachers in both groups generally used all feedback types; the type they used least frequently was exploratory feedback and then corrective and confirmation feedback stand in line respectively; confirmation feedback was found to be the most preferred feedback type by the teachers. On the other hand, the teachers whose professional self-efficacy perceptions were high used all the feedback types much more frequently than the teachers with low professional self-efficacy perceptions. An analysis of the observations showed that exploratory feedback, which has more positive effects on students' learning than the other feedback types, is the least frequently used feedback type among teachers with high professional competence perception as well.

*Yazar: umitcimen@gmail.com

Giriş

Eğitimde nitelikli bireyler yetiştirme, geçmişten günümüze insanoğlunun önemli çaba alanlarından biri olagelmıştır. Bu çaba alanının gelecekte de önemini koruyacağı açıktır. Öğretmen, bu alanın baş aktörüdür. Temel görevi öğrenmeyi sağlamak olan öğretmenlerin, bu görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri, sahip oldukları mesleki nitelikler ve bu nitelikleri etkin bir biçimde kullanabilmeleri ile yakından ilgilidir. Bu noktada öğretmenlerin kendilerine ilişkin algı ve inançları; mesleki öz-yetkinlikleri yani öz-yeterlik algıları önemlidir. Öz-yeterliği kişinin kendisinden beklenen durumları yönetmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan inancı olarak tanımlayan Bandura (1995), öz-yeterlik inancının insanların düşüncelerini, hislerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin sahip olduğu mesleki öz-yeterliğin, öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koştuğu her uygulama üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin düzenledikleri öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini arttıran önemli unsurlardan biri de öğrencilere verdikleri dönütler ve bu dönütlerin niteliğidir.

Kulhavy (1977) genel anlamda dönütü, bir yanıtın doğruluk ya da yanlışlığını öğrenene anlatmak için kullanılan çok sayıda prosedürden biri olarak görmektedir. Slavin'e (2013) göre dönüt, bireyin çabalarının sonuçları hakkında aldığı bilgilerdir. Etkileşim halindeki iki bireyin birbirlerinin mesajlarını nasıl algıladıklarına dair verdikleri karşıt mesajlar anlamında kullanılan dönüt, eğitim durumlarında kaliteyi en çok etkileyen değişkenlerden biridir. Brookhart (2008) iyi verilirse dönütün çok etkili olabileceğini belirtir. Dönüt, yeni içeriği anlamada başarısız olanların kendi yanlışlarını düzeltmelerini ve önceki bilgileriyle yeni içeriğin ilişkisini kurabilmelerini sağlar. Öğrencilere açık bir dille verilen dönütler, öğrencinin konuyu düzenlemesi ve kavrayabilmesi için aktif girişimlerini arttırır (Tobias, 1982). Ayrıca, öğrenme ve başarıya ilişkin en güçlü etkileyicilerden biri de dönüttür, fakat bu etki pozitif ya da negatif olabilir (Hattie & Timperley, 2007). Bu nedenle dönüt verme becerileri öğretmenin sahip olması gereken en önemli mesleki yeterlikler arasındadır.

Sadler (1989) öğrencilerin yararlanabilmeleri için dönütlerin taşınması gereken üç koşulu; (a) hedeflenen standartlara sahip olmalı, (b) şimdiki (geçerli) performans ile standardı karşılaştırmalı ve (c) şimdiki performans ile ulaşılmak istenen performans arasındaki boşluğu kapatmak için nasıl hareket edeceğini bildirmeli şeklinde açıklamıştır. Michaelsen ve Schultheiss (1988) ise yararlı dönütlerin taşınması gereken özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir.

- Değerlendirici değil, açıklayıcı olmalıdır.
- Genel değil, özel olmalıdır.
- Alıcının ihtiyaçlarına göre kendi algılarıyla ilgili olarak ifade edilmelidir.
- Zamanında ve bağlamda verilmelidir.
- Dayatılan değil, öğrencinin istediği türde verilmelidir.
- Öğrencinin sahip olduğu davranışla ilgili ve kullanılabilir olmalıdır.

Schimmel'e (1988) göre dönüt, öğrenene sağladığı bilgi miktarına göre farklılaşır. Bu özelliğinden yola çıkarak dönütleri dörde ayırmaktadır: teyit edici dönüt, yanıtı düzeltici dönüt, açıklayıcı dönüt ve teşhis edici dönüt. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde yer verdiği dönütler Schimmel'in öğrencilere bilgi veren ve bu bilginin miktarını temel alan dönüt türleri sınıflamasına göre ele alınmıştır. Teyit edici dönüt; öğrencinin cevabının doğru mu yanlış mı olduğunu sadece tespit eden dönüttür. Doğru, yanlış, evet, hayır gibi yanıtlar teyit edici dönütlerdir. Yanıtı düzeltici dönüt, öğrenciye doğru yanıtı sunmaktadır. Bu dönüt teyit edici dönüt ile eklenmiş halde de kullanılabilir. Örneğin, "Yanlış cevap, Türkiye'nin başkenti Ankara'dır." Açıklayıcı dönütün çeşitli kullanım biçimleri vardır. Yanlış cevaplanan problemin çözümünü (son adımı hariç) aşama aşama göstermek ya da yanlış cevap vermeden önce öğrenciye öğretimsel içeriğin özetlenmesi şeklinde verilebilir. Teşhis edici dönüt ise öğrencinin hatalı zihinsel modelleme sürecini düzeltmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, cevabı yalnızca düzeltmekten daha fazla bir işleve sahiptir.

Öğrencilerin sınıfta düzenlenen öğrenme etkinliklerine üst düzeyde katılımlarının sağlanması; yaptıkları hataların zaman geçirilmeden bildirilmesi; bu hataları nasıl düzeltilebileceklerinin açıklanması; doğru davranışlarının onaylandığının belirtilmesi ve pekiştirilmesi; kendilerinden beklenenleri bildirilmesi gibi pek çok işlevi olan dönütlerin, öğretmen tarafından kullanılırken yaş, cinsiyet, bireysel farklılıklar gibi öğrenci özelliklerine dikkat edilmesi gerekir. Öğrencinin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimi açısından son derece önemli olan dönütler, onların özgüvenlerini zedelememeli, aksine özgüvenini ve akademik benlik saygısını yükseltmelidir. Bu noktada hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına önemli görevler düşmektedir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince, dönüt, dönüt türleri ve etkili dönüt verme stratejileri konusunda çok iyi yetiştirilmelidir. Öte yandan hizmet içi eğitim programlarıyla görev başında olan öğretmenlerin de etkili dönüt kullanımı konusunda sürekli geliştirilmeye çalışılması gerekmektedir. Böylece öğretmenler, hizmet öncesinde ve hizmet içindeyken alacakları bu eğitimlerle; bir taraftan da sürekli uygulamadan beslenen mesleki deneyimleriyle öğrencilere en uygun dönüt verme biçimlerini öğrenebilecek, öğrendiklerini geliştirebileceklerdir. Öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterlikleri arttıkça da kendilerine yönelik mesleki algıları olumlu yönde yükselbilecektir. Bu durumda mesleki öz-yeterlilik algısı ile dönüt verme becerilerinin paralel gelişmesi beklenebilir.

Genel olarak öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde uygun dönüt biçimlerini yeterince kullanamadıklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, mesleki öz-yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin öğrencilerine uygun dönüt vermede daha etkili yöntemler kullandıklarını belirleyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Gibson ve Dembo'nun (1985) yaptığı bir çalışmada yüksek mesleki öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin sınıf içerisinde daha uygun dönüt verme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini en çok etkileyen kişiler olan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik algıları doğrultusunda öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları dönüt biçimlerinin incelenmesi önemlidir. Böyle bir incelemenin, hem eğitim durumlarında dönütlerin taşıdığı önemin vurgulanması hem de öğretmenlerin uygun dönüt verme konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca, çalışmanın meslekte kendini yetersiz algılayan öğretmenlerin özgüven ve öz-yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik önlemler alınması bakımından da yararlı olması umulmaktadır. Belirtilen bu gereksinimlerden hareketle yapılması uygun görülen bu çalışmanın temel amacı, mesleki açıdan farklı öz-yeterlilik düzeylerine sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri dönüt biçimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki öz-yeterlilik algısı düşük ve yüksek olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri dönüt verme biçimleri nelerdir?
2. Düşük ve yüksek mesleki öz-yeterlilik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri dönüt verme biçimleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları bireylerin bazı olguları nasıl algıladıkları, tanımladıkları, hissettikleri, eleştirdikleri ve anladıkları hakkında, dikkatli ve ayrıntılı bir biçimde anlama ve tanımlama gerektirir (Patton, 2002, p.104). Çalışmada ele alınan olgu (fenomen), öğretmenlerin öğrencilere dönüt verme biçimleridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler gözlem sonucundaki verilerle desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Hatay ili merkeze bağlı devlet ilkokullarında görevli sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada orta sosyo-ekonomik düzeye sahip altı devlet ilkokulunda görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 48 sınıf öğretmenine “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” uygulanarak kendileriyle yeniden görüşüleceği belirtilmiş ve isimleri de alınmadığı için ölçek formunun başına unutmayacakları bir rumuz yazmaları istenmiştir. Uygulama yapıldıktan sonra öncelikle ölçekten alınan puanlara ait betimsel istatistikler incelenmiş, alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 olan ölçeğin puanları incelenmiştir. Katılımcıların ölçekten 75-119 arasında değişen puanlar aldıkları ve bu puanlara ait aritmetik ortalamasının 100.31, standart sapmasının ise 10.74 olduğu görülmüştür. Daha sonra öğretmenlerin aldığı puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanmış ve en düşük puanları (75-84-84-84) alan dört öğretmen ile en yüksek puanları (117-117-119-119) alan dört öğretmen belirlenmiştir. Ardından bu öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerle gözlem ve görüşmeler hakkında bilgiler verilmiş ve katılma konusunda hala gönüllü olup olmadıkları yeniden sorularak çalışma grubunu oluşturan öğretmenler netleştirilmiştir. Beşi kadın, üçü erkek olan sınıf öğretmenlerinin kıdemleri şöyledir: birinin 6-10 yıl arası, dördünün 11-15 yıl arası, ikisinin 16-20 yıl arası ve birinin 21 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı 18 ile 23 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yer alacak sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde mesleki öz-yetkinlik algılarını belirlemek amacıyla “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın temel verileri ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler ve yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır.

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği, Yönlendirme, Davranış Yönetimi, Motivasyon, Öğretim Becerisi ve Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere beş alt ölçekte toplanan 24 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %53’ünü açıklayan beş alt ölçeğe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .66 ile .79 arasında iken ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .80 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı yeniden incelenmiş ve .92 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iki yarısı arasındaki tutarlılığı incelemek amacıyla incelenen Guttman Split Half değeri ise .88’dir. Bu ölçek, araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde kullanıldığından katılımcıların toplam puanları hesaplanmış ve buna göre en yüksek ve en düşük mesleki öz-yetkinlik algısına sahip olan öğretmenler belirlenmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış form, Schimmel’in (1988) dönüt sınıflamasına (teyit edici, düzeltici, açıklayıcı ve teşhis edici dönüt) göre tercih edilen dönüt verme biçimlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretim süreçleri ve nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim elemanının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlerin öğrencilerine dönüt verip vermedikleri, hangi durumlarda ve ne zaman dönüt vermeyi tercih ettikleri, hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ve bu dönüt türlerini neden tercih ettikleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Yapılandırılmamış gözlemler

Çalışmada öncelikle belirlenen öğretmenlerin sınıflarında üçer ders saati yapılandırılmamış gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemler araştırmacılardan biri tarafından, sınıfın en arka sırasında oturularak ve sınıftaki doğal öğrenme-öğretme sürecine hiçbir müdahalede bulunulmadan gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar izin vermediği için kamera kaydı kullanılmadan yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri dönütlere odaklanılmış; gözlem sırasında veriler, araştırmacı tarafından öğretmenin yalnızca verdiği dönütlere not alınarak kaydedilmiştir. Gözlemlerin bitiminde, tutulan kayıtlar gözden geçirilmiş, yazıya eksik geçirilen gözlem verileri tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” sonuçlarına göre en düşük ve en yüksek öz-yetkinlik algısına sahip dörder öğretmen belirlendikten sonra her öğretmenin sınıfında üçer ders saati yapılandırılmamış gözlem yapılmıştır. Aynı gözlemci tarafından toplamda 24 ders saati, 720 dakika gözlem yapılmıştır. Gözlemlerin ardından yarı-yapılandırılmış form kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle görüşmeler okullarında kendi sınıflarında yapılmış ve her bir görüşme süresi 15-25 dakika sürmüştür. Gözlem ve görüşme verileri, 2014-2015 eğitim - öğretim yılı ikinci döneminde Mart ve Nisan ayları arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Gözlem ve görüşmelerle toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu nitel veri analizi yaklaşımında amaç, verilerin daha önceden belirlenmiş kavramsal çerçeveye göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Veriler, araştırma sorularından elde edilen temalara göre ya da görüşme ve gözlemlerde kullanılan sorulara göre de betimlenebilir. Bu analizde verilerin sistemli olarak açık bir biçimde betimlenmesi ve açıklanarak yorumlanması amaçlanır. Bu nedenle görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmesi gerekmektedir. Böylece araştırmaya ilişkin sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada, veriler öncelikli olarak bilgisayar ortamına olduğu gibi aktarılıp ham veri metinleri oluşturulmuştur. Daha sonra betimsel analiz için gereken kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeve, araştırma sorularından ve Schimmel’in dönüt sınıflamasından (teyit edici dönüt, düzeltici dönüt, açıklayıcı dönüt ve teşhis edici dönüt) ve elde edilmiş; bu doğrultuda da bir betimsel analiz formu oluşturulmuştur. Ardından elde edilen ham veriler dikkatlice okunup, hangi dönütlerin verildiği belirlenip analiz formuna işlenmiştir. Araştırmaya katılan her öğretmene ilişkin elde edilen gözlem verileri teyit edici, düzeltici, açıklayıcı ve teşhis edici dönüt türlerine göre çözümlenmiştir. Daha sonra gözlem verileri üzerinde öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları dönütler türlerine göre sayılarak frekansları belirlenmiştir.

Görüşmelerde ise araştırma soruları temalar olarak kabul edilmiş ve bu bağlamda her soruya ilişkin tüm öğretmenlerin (düşük ve yüksek mesleki yetkinlik algısına göre gruplanmış halde) yanıtları bilgisayarda alt alta yazılmıştır. Bu aşamada kodlar ve frekans dağılımları belirlenmiştir. Bu aşamada verilerin desteklenmesi için kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için yöntem çeşitlemesine gidilmiş; gözlemlerden elde edilen veriler görüşmelerle desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın her aşamasında Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında görev yapan ve öğretim süreçlerinin yanı sıra nitel araştırma konusunda da deneyimli olan bir öğretim üyesinin görüşlerinden sürekli yararlanılmıştır. Ayrıca ulaşılan bulgular herhangi bir yorum yapılmadan öğretmenlerden doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş, öğretmenlerden doğrudan yapılan alıntılarda düşük mesleki yetkinlikteki öğretmenler için DMY-Ö, yüksek mesleki yetkinlikteki öğretmenler içinse YMY-Ö kısaltmaları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, mesleki öz-yetkinlik algısı düşük ve yüksek olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri dönüt verme biçimleri ile bu tercihlerin mesleki öz-yetkinlik algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Schimmel'in dönüt sınıflaması doğrultusunda incelenmiş, ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Mesleki Öz-Yetkinlik Algısı Düşük ve Yüksek Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme – Öğretme Süreçlerinde Tercih Ettikleri Dönüt Verme Biçimlerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretmenlerin kullandığı dönüt tiplerinin belirlenmesi amacıyla düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinliğe sahip dörder öğretmenin sınıflarında her öğretmen için üçer ders saati olmak üzere toplam 24 ders saati gözlem yapılmıştır. Bu gözlemlerden elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel analizlerin sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Mesleki Öz-Yetkinlik Algısı Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Dönüt Verme Biçimlerine İlişkin Gözlem Sonuçları.

Grup	Öğretmen No	Dönüt Türleri			
		Teyit Edici f	Düzeltilici f	Açıklayıcı f	Teşhis Edici f
Düşük Mesleki Yetkinlikteki Öğretmenler	Öğretmen 1	29	2	5	-
	Öğretmen 2	16	3	7	1
	Öğretmen 3	27	4	13	-
	Öğretmen 4	23	4	6	2
Toplam		95	13	31	3
Yüksek Mesleki Yetkinlikteki Öğretmenler	Öğretmen 5	32	8	12	-
	Öğretmen 6	26	4	11	1
	Öğretmen 7	42	11	13	2
	Öğretmen 8	18	3	13	-
Toplam		118	26	49	6

Tablo 1'de görüldüğü gibi, düşük mesleki yetkinlikteki dört öğretmenin en sık yer verdikleri dönüt tipi teyit edici (f:95) dönüt iken, bunun ardından açıklayıcı (f:31) ve düzeltilici (f:13) dönütler gelmektedir. Bu öğretmenlerin en az kullandıkları dönüt tipi ise teşhis edici (f:3) dönütlerdir. Yapılan gözlemlerde yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler açısından ulaşılan bulgular incelendiğinde de kullanılma sıklığına göre dönüt tiplerinin benzer şekilde sıralandığı görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde yüksek mesleki yetkinlikteki dört öğretmen de en sık teyit edici (f:118) dönütlere yer verirken; açıklayıcı (f:49) dönütlere ve düzeltilici (f:26) dönütlere ise daha az yer vermişlerdir. Teşhis edici dönütlerin (f:6) yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler arasında da en az yer verilen dönüt tipi olduğu söylenebilir.

Mesleki Öz-Yetkinlik Algısı Düşük ve Yüksek Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme – Öğretme Süreçlerinde Tercih Ettikleri Dönüt Verme Biçimlerine İlişkin Görüşme Bulguları

Araştırmada sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, genel olarak Schimmel'in dönüt sınıflaması çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda ulaşılan bulgular, dönüt türlerine göre aşağıda sunulmuştur.

Teyit Edici Dönüt Kullanımına İlişkin Görüşme Bulguları

Sekiz öğretmenle yapılan görüşmelerde teyit edici dönüt kullanımına ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Teyit Edici Dönüt Kullanımı.

Öz-Yetkinlik	Kullanma Durumu	f
Düşük	Kullanırım	3
	Yanlış yanıt verildiğinde kullanırım	1
Yüksek	Doğru yanıtlarda kullanırım	3
	Doğru ve yanlış yanıtlarda kullanırım	1
	Yanlış yanıt verildiğinde kullanmam	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi hem düşük hem de yüksek mesleki öz-yetkinliğe sahip öğretmenlerin tamamı teyit edici dönütleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin üçü yanıtın doğru veya yanlışlığından söz etmeden teyit edici dönütü kullandıklarını belirtirken, bir öğretmen teyit edici dönütleri öğrencilerin yanlış yanıt vermeleri durumunda tercih ettiğini ifade etmiştir. Düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden biri, görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Yanlışla direk “yanlış!” diyorum eksiği olana da “eksiğini gider” diyorum. Teyit etme, yanlış devam ettirmeme bakımından önemli. Öğrencilerin kalbini kırmamak için fikir belirtmemek yanlış. Yanlış bilgilerin yerleşmemesi için kullanırım. (DMY-Ö2)

Yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenlerin teyit edici dönüt kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde üç öğretmen doğru yanıtlarda; bir öğretmenin hem doğru hem de yanlış yanıtlarda teyit edici dönütlere yer verdiği; iki öğretmenin ise öğrencilerden yanlış yanıt geldiğinde teyit edici dönütleri kullanmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

(Öğrencilerin) olumlu yanıtlarını daha çok teyit etmeye çalışırım. Bunu (teyit edici dönütü) yanlışlarda kullanmamaya çalışırım. Olumsuzlarda çocuklar bundan kırılabilirler, yanlışlarda farklı dönüt türlerinden yararlanırım. (YMY-Ö5)

(Teyit edici dönütü) onaylayıcı (olarak) çok kullanırım. Özellikle doğru cevaplarda. Evet, doğru cevap verdin, aferin dediğimde öğrencinin güveni artıyor. (YMY-Ö6)

Düzeltilici Dönüt Kullanımına İlişkin Görüşme Bulguları

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel analizlerde düzeltilici dönüt kullanımına ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Düzeltilici Dönüt Kullanımı.

Öz-Yetkinlik	Kullanma Durumu	f
Düşük	Kullanırım	4
Yüksek	Kullanırım	4

Tablo 3’te görüldüğü gibi her iki grupta yer alan öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin sorulan sorulara yanlış yanıt vermeleri durumunda düzeltilici dönütlere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşmeler sırasında yaptığı açıklamalardan alıntılar sunulmuştur.

Mutlaka olmalı. İlkokulda çok önemli. Evde yapılanlar güzel değil, profesyonel değil. Hemen yapılmayanlar (dönüt verilmeyenler) tehlikelidir. Onun için bir profesyonel yardımı, yani öğretmen veya yardımcı olan bir kişinin olması kesinlikle yararlıdır. (DMY-Ö2)

Yanlış cevaplarda bunu (düzeltici dönütü) çok kullanırım. Öğrencilerin yanlış cevaplarını düzeltmede çok kullanırım. Sözel derslerde bu daha ağırlıklı olabiliyor. (YMY-Ö6)

Şu yolu izlersen doğruyu bulursun, şeklinde düzeltici dönüt veriyorum. Ama kendim yapmıyorum, ona yaptırıyorum. Bunu sık sık kullanırım. (YMY-Ö8)

Açıklayıcı Dönüt Kullanımına İlişkin Görüşme Bulguları

Açıklayıcı dönüt kullanımı ile ilgili görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Açıklayıcı Dönüt Kullanımı.

Öz-Yetkinlik	Kullanma Durumu	f
Düşük	Yanlış sözel olarak düzeltmede	2
	Yazılı sınavlarda cevabın yanlış olduğunu belirtmede	1
	Bilgiyi anlamlandırmalarına yardım etmede	1
Yüksek	Doğru cevaba yönlendirmede	2
	Doğrunun neden doğru, yanlışın neden yanlış olduğunu açıklamada	2
	Kalıcı öğrenmeler sağlamada	2

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yapılan görüşmelerde her iki grupta yer alan öğretmenler, açıklayıcı dönütleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Açıklayıcı dönütü tercih etme durumları sorulduğunda düşük mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler yanlış sözel olarak düzeltmede, yazılı sınavlarda cevabın yanlış olduğunu belirtmede, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarına yardım etmede bu dönüt türünü kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerden birinin görüşme sırasındaki sözlerinden bir alıntıya yer verilmiştir.

Bunu da (açıklayıcı dönütü) kullanırım sık sık. Yanlış varsa onu düzeltmek için önemlidir. Bir de bilgisini anlamlandırması için gerekli olduğunu düşünüyorum. (DMY-Ö3)

Yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler açıklayıcı dönütleri öğrencileri doğru cevaba yönlendirmede; doğrunun neden doğru, yanlışın neden yanlış olduğunu açıklamada ve kalıcı öğrenmeler sağlamada kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden ikisi bu dönüt türü ile ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

Genelde kullanırım. Pekiştirmeyi sağlar. Sürekli kullanmaya çalışırım. Konuyu iyi anlamalarını sağlamak ve varsa yanlış bildikleri bir durumun öyle olmadığını fark etmelerini sağlamak için kullanırım. (YMY-Ö5)

Açıklayıcı dönütlerin daha kalıcı bir öğrenme sağladığını düşünüyorum. Onun için sıklıkla bu dönütleri kullanıyorum. (YMY-Ö7)

Teşhis Edici Dönüt Kullanımına İlişkin Görüşme Bulguları

Mesleki öz-yetkinlik algısı düşük ve yüksek olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde teşhis edici dönüt kullanımına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Teşhis Edici Dönüt Kullanımı.

Öz-Yetkinlik	Kullanma Durumu	f
Düşük	Etkinlik hazırlayıp, evde yapmalarını sağlamada	1
	Öğrencilerin cevaplarındaki yanlışları düzeltmede	1
	Neden ve nerede yanlış yaptığını öğrenciye açıklamada	1
	Öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemede	1
Yüksek	Öğrencilere değişik bakış açıları kazandırmada	1
	İlk defa karşılaşılan problemlerin çözümünde	1
	Öğrencilerin öğrenmelerini yakından izlemede	1
	Öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki bireysel farkları gidermede	1
	Daha az kullandığım bir dönüt çeşidi	2

Tablo 5'te görüldüğü gibi düşük mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler teşhis edici dönütü etkinlik hazırlayıp evde yapmalarını sağlamada; öğrencilerin cevaplarındaki yanlışları düzeltmede; öğrencilere neden ve nerede yanlış yaptıklarını açıklamada ve öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemede kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu dönüt türü ile ilgili düşük mesleki öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

Bunu (teşhis edici dönütü) da kullanırım, neden yanlış yaptığı ile ilgili konuşurum, düşünce biçimini göstermeye çalışırım. (DMY-Ö3)

Bunu (teşhis edici dönütü) da kullanırım. (Öğrenci) yanlış yapınca hangi konuyu bilmediğini de tespit edebilirim, "demek ki bunda hata var" derim. (DMY-Ö4)

Yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler ise teşhis edici dönütü öğrencilere değişik bakış açıları kazandırmada; matematik dersinde ilk defa karşılaşılan problemlerin çözümünde; öğrencilerin öğrenmelerini yakından izlemede ve öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki bireysel farkları gidermede kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte iki öğretmen bu dönüt türünü diğer dönüt türlerine göre daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu dönüt türü ile ilgili yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin görüşlerinden birkaç alıntı aşağıda sunulmuştur.

Teşhis edici dönütü değişik bakış açıları kazandırmaya çalışacağım zaman kullanırım. Bu yaş grubu küçük olduğu için bu dönütü ailelerin desteğini alarak kullanıyorum. Elimdeki kaynaklardan göstererek kullanmaya çalışıyorum. (YMY-Ö5)

Az kullanırım. Yanlış cevaplarla ilgili daha çok matematik problemlerinde doğru cevabı söylemeden, problemin çözümünü ile ilgili, ilk defa karşılaştığı problem türlerinde kullanırım. (YMY-Ö6)

Bu daha az kullandığım bir dönüt çeşidi. Aslında belki hata yapıyorum. Yanlışları genellikle ben düzeltip gerekli açıklamaları yapıyorum. Aslında öğrenci kendisi araştırıp hatasını düzeltse daha kalıcı olacaktır. Artık bu dönütü daha sık kullanacağım. (YMY-Ö7)

Nitekim, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, girdikleri sınıf düzeyleri aynı, sınıf mevcutları da birbirine yakın olan iki öğretmenden (DMY-19, YMY-21) düşük mesleki yetkinlik algısına sahip olan öğretmen dönüt kullanımına ilişkin "Bununla ilgili çok zamanımız yok" derken, yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmen ise "Eğer tüm sınıf aynı soruda takılmışsa hep beraber çözer, o anda ertelemeyi çözerim. Eğer bireysel yapamamışsa teneffüste boş vakitlerimde yardımcı olmaya çalışırım." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ayrıca yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip iki öğretmen bu dönüt tipinin kullanımına ilişkin öğrencilerine ellerindeki kaynak kitaplardan vermeye çalıştıklarını, düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden biri ise konu ilgili etkinlik hazırlayıp öğrencilerden evde yapmalarını istediğini, başka biri ise, velileri bilgilendirdiğini fakat velilerin yapamadığını ve öğrencileri ödev takip merkezlerine

gönderdiklerini belirtmiş, “ödev takip merkezinde önemli konuları bilen varsa düzeltme yapmalı” şeklinde görüşünü belirterek çözümü kendi dışındakilere bırakmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular özetlenecek olursa, her iki öğretmen grubunun Schimmel’in sınıflamasında yer verilen dört dönüt tipinin tamamını kullandığı, ancak bu dönüt türlerinin kullanım sıklığının mesleki yetkinlik düzeyine göre değiştiği söylenebilir. Yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler, düşük mesleki yetkinlikteki öğretmenlere göre bütün dönüt tiplerine daha sık yer verirlerken, eğitsel değeri yüksek kabul edilebilecek teşhis edici dönütlerin her iki grupta da en az kullanılan dönüt tipi olduğu; eğitsel değeri nispeten düşük olan teyit edici dönütlerin ise her iki grupta en sık yer verilen dönüt tipi olduğu çalışmanın temel bulguları arasındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Temel amacı mesleki açıdan farklı öz-yetkinlik algısı düzeylerine sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri dönüt biçimlerinin incelenmesi olan bu çalışmada, gözlem ve görüşmelerle toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular özetlendiğinde hem görüşme hem gözlem bulgularına göre her iki gruptaki öğretmenlerin genel olarak bütün dönüt tiplerine yer verdikleri; en az yer verdikleri dönütlerin teşhis edici; en çok yer verdikleri dönütlerin ise teyit edici dönütler olduğu; ayrıca mesleki öz-yetkinlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bütün dönüt türlerini, düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden çok daha sık kullandıkları söylenebilir.

Araştırmadaki gözlem sonuçları incelendiğinde, öğrencilere bilgi miktarı bakımından diğer dönüt türlerine göre daha fazla bilgi sağlayabilecek ve öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu yönden fark yaratabilecek olan teşhis edici dönütleri, yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenler arasında da en az kullanılan dönüt tipi olması dikkate değer görülmüştür. Oysaki Hattie ve Timperley (2007), öğrencilere standart ile kendi performansları arasındaki farkın azaltılabilmesi için anlamalarını yeniden yapılandırma, doğruyu yanlış teyit etme, ihtiyaç duyulduğunda ya da uygun olduğunda konu ile ilgili daha fazla bilgi gösterme, öğrencilerin takip edebileceği biçimde yönlendirmeler yapma ya da anlamaları için farklı yöntemler gösterme suretiyle farklı bilişsel süreçler sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmada ise düşük ve yüksek yetkinlikteki her iki öğretmen grubunun da öğrenme-öğretme süreçlerinde en çok yer verdikleri dönüt türünün teyit edici dönüt olduğu belirlenmiştir. Fakat Hattie ve Timperley’in bahsettiği bu farklı bilişsel süreçlerin öğrencilere sağlanabilmesi için yalnızca teyit edici dönütün değil, teşhis edici dönütün de en azından -teyit edici dönüt kadar sık olamasa da- düzeltici ve açıklayıcı dönütler kadar kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu açıklamalardan hareketle, çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin etkili öğrenmelerini sağlamada farklı bilişsel süreçleri yeterli düzeyde işe koşamadıkları söylenebilir. Ancak bu yargı, teyit edici dönütün sık kullanımına ilişkin olumsuz yorumları akla getirmemelidir. Slavin (2013), öğrencilerin öğrenme çabalarının sürdürülebilmesi için öğretmenlerinden bu tür dönütleri de sıkça almaları gerektiğini belirtmektedir.

Aronson ve Briggs (1983) dönütlerin bilgilendirici olduğunda daha etkili olacağını vurgular. Bu nedenle, teyit edici dönüt (doğru, yanlış, evet gibi) diğer dönüt türleriyle de desteklenerek kullanılmalıdır. Öğretmenler, dönütleri kullanırken zaman yetersizliği, sınıfların mevcudu, öğretim programlarının yoğunluğu gibi nedenlerle kullanımı kolay olan ve süre almayan teyit edici dönütün yalın kullanımına yönelmemelidirler. Teyit edici dönütlerle birlikte, açıklayıcı dönüt, teşhis edici dönüt gibi daha bilgilendirici olan dönüt türlerini kullanmalarında yarar görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bunlarla etkili bir şekilde mücadele etmesi son derece önemlidir. Çünkü öğrenmeleri eksik ya da yanlış olan bir öğrencinin daha çok bilgilendirilmeye ihtiyacı vardır. Sınıf içerisinde öğrencilerin bu tür açıklama ve yönlendirmelere olan gereksinimlerinin doyurulması, büyük ölçüde öğretmenin mesleki donanımıyla ilgilidir. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dikkat çekici olan, yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenin, öğrencinin hatalı zihinsel modelleme sürecini düzeltmeyi amaçlayan ve bu nedenle, cevabı yalnızca düzeltmekten daha fazla bir işleve sahip teşhis edici dönütü, ders süresini de dinlenme süresini de öğrencileri için ayıracak kadar önemli görmesidir. Ayrıca yüksek mesleki yetkinlik algısına

sahip öğretmenlerin bir kısmının bu dönüt tipinin kullanımına ilişkin öğrencileriyle kendi kaynaklarını paylaşmaları, düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden bazılarının ise çözümü kendi dışındakilere bırakmış olmaları araştırmanın dikkat çekici sonuçlarındandır. Bu sonuçların, çalışmaya katılan bazı öğretmenlerin dönütlerin öğretim sürecinde taşıdığı önemin yeterince farkında olmadıklarına işaret ettiği söylenebilir. Senemoğlu'nun (2003) da belirttiği gibi dönüt ve düzeltme, grupla öğretimde öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen vazgeçilmez bir öğedir. Bu öğenin etkililiği öğrencilere uygunluğu, kazanımlarla tutarlılığı ve verilme zamanı kadar türüyle de yakından ilişkilidir. Öğrenciye verilen dönütlerin türünün sonraki performansı yakından etkilediğini belirten Chase ve Houmanfar (2009), yaptıkları çalışmada ayrıntılı bir şekilde açıklayıcı dönütler verilen öğrencilerin sonrasında daha iyi performans gösterdiklerini, bu nitelikteki dönütlerin hem genel olarak hem de özellikle zor sorularda çok daha yararlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın gözlem ve görüşme sonuçlarına göre dönüt kullanımında, mesleki öz-yetkinlik bakımından öğretmenler arasındaki farklılık, hangi dönüt türlerinin tercih edildiğinden çok bu dönütleri kullanma sıklığında belirlenmiştir. Mesleki öz-yetkinlik algıları yüksek olan öğretmenler bütün dönüt türlerine daha sık yer vermişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin öz-yetkinlikleri ile sınıf içerisinde öğrencilere sundukları öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği arasında olabilecek bir ilişkiyi akla getirmektedir. Slavin'in (2013) de belirtmiş olduğu gibi, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin öğrencilere sık sık dönüt sağlaması, öğrencilerin sergilediği üstün performanslarını devam ettirip koruyabilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Chase ve Houmanfar (2009) da dönütlerin performansı geliştirmede etkili ve verimli birer araç olduklarına dair genel bir kabulün varlığını ifade etmektedirler. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) ise dönütlerin etkili kullanılmasıyla öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrolü ellerine almalarına, yani öz-düzenleyici birer öğrenen olmalarına büyük katkılarda bulunulabileceğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmaya katılan yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenler de büyük olasılıkla dönütlerin bu yararlarının farkında olduklarından sınıf ortamlarında dönüt kullanımına daha çok yer vermiş olabilirler. Ancak bu bulgunun çok küçük bir öğretmen grubundan elde edildiği düşünüldüğünde daha büyük örneklemelerden elde edilecek verilere dayalı olarak yapılacak çıkarımların çok daha sağlıklı olacağı da söylenebilir. Nitekim yapılan gözlemlerde hem düşük hem yüksek mesleki öz-yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin en az yer verdikleri dönütlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha yararlı olması beklenen teşhis edici dönütler olduğu belirlenirken; en çok yer verdikleri dönütlerin ise teyit edici dönütler olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan başka araştırmalar da öğretmenlerin dönüt kullanımında bir takım sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Oral'ın (2000) yaptığı çalışmada olumlu dönütlerle ilgili maddelerin ortalamaları genellikle 3.50'nin altında kalmıştır; buna göre öğretmenlerin sadece bir kısmı olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarına yer vermektedirler. Oysa öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin gereksinimlerine göre sürekli dönütlerle yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Derslerde, zamana paralel olarak konular arttıkça, değerlendirilmelerin yapılması ve öğrencilere bu değerlendirmelere bağlı dönütlerin sağlanması gerekir (Slavin, 2013).

Araştırmanın sonuçlarına dayanılarak öğretim süreçlerinde dönütlerin etkili bir şekilde kullanımına yönelik bir takım öneriler geliştirilebilir. Bu önerilerden ilki gerek hizmet öncesinde gerek hizmet içi eğitimde, öğretmenlerin mesleki öz-yetkinliklerinin yükseltilmesine yönelik önlemler alınması gerektiği yönündedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına dönüt verme, dönüt türleri, dönütlerin etkili kullanım alanları vb. konularında verilecek eğitimlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmelerinin üst düzeye taşınmasında etkili olacağı söylenebilir. Bir diğer öneri çalışmanın bir sınırlılığı ile ilgilidir. Bu çalışmada video kamera kullanılmadan tek bir araştırmacı tarafından sınıf gözlemleri yapılmıştır. Bu sınırlılığın üstesinden gelip daha geçerli ve güvenilir çalışmalar yapmak için benzer araştırmalarda kayıtların yanı sıra sınıf ortamında birden çok araştırmacı bulundurulabilir; böylece çalışmaların objektifliği de artırılabilir. Başka bir öneri çalışmanın yöntemi ile ilgilidir. Çalışma, nitel bir araştırma modelinde, gözlem ve görüşmelerle küçük bir grup üzerinde yapılmıştır. Bu konuda, nicel farklı yöntemlerle, daha büyük öğretmen grupları üzerinde yapılacak çalışmalar, gerek alanyazındaki gerekse uygulamadaki eksiklerin giderilmesinde oldukça yararlı olabilir. Ayrıca benzer çalışmaların eylem araştırmaları şeklinde planlanması da sorunlara uygulamada yanıt bulunmasına katkı sağlayabilir.

Extended Abstract

Introduction

Teachers' main duty is to fulfil the task of teaching. Fulfilling this task effectively is closely associated with teachers' professional qualifications and the use of these qualifications in an effective way. At this point, teachers' perceptions and beliefs about themselves as well as their professional self-efficacy are important. Bandura (1995), who defines self-efficacy as "people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances" states that self-efficacy beliefs affect people's ideas, feelings, motivations and behaviours. In this regard, teachers' professional self-efficacy has effects on all practices in the teaching and learning processes.

One of the important components that increase the efficiency of the learning-teaching processes designed by the teachers is the feedback they provide to the students. Feedback is generally defined as one of many procedures that is used for telling the rightness or wrongness of an answer to the learner (Kulhavy, 1977), or as the information the individual receives as a result of his/her efforts (Slavin, 2013). Brookhart (2008) states that if it is given well, feedback can be very effective. Feedback provided to students in plain language increases active enterprises for organizing and comprehending the topic (Tobias, 1982). Besides, feedback is one of the most powerful effectors in relation to learning and success (Hattie & Timperley, 2007). Therefore, feedback skill is one of the most important professional competences that teachers should have. The related literature indicates some studies which give suggestions to make feedback more beneficial (Michaelsen, & Schultheiss, 1988; Nicol, & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989).

According to Schimmel (1988), feedback differs according to the amount of information it provides to the learner. Based on this feature, feedback is divided into four: confirmation feedback, corrective feedback, explanatory feedback, and exploratory feedback. Confirmation feedback is the type of feedback which only confirms if the student's answer is right or wrong. Corrective feedback provides the correct answer, and it can be added to the confirmation feedback. Explanatory feedback has various types of usages, such as providing the student step-by-step explanation of a problem done incorrectly, without providing the last step, and making the summary of the educational content of the question before the student gives the wrong answer. Exploratory feedback aims to correct the students' incorrect mental modelling process. Therefore, it has more functions than only correcting the answer.

A study conducted by Gibson and Dembo (1985) indicates that teachers who have high professional self-efficacy use more appropriate feedback strategies. In this regard, investigation of feedback types of teachers who are the people affecting students' multidirectional development in relation to their professional self-efficacy perceptions is important for both emphasizing the importance of feedback in their education and improving teachers' knowledge and skills in giving feedback. The main purpose of this study is to investigate feedback types of teachers with different professional self-efficacy. In line with this purpose, the study aims to find answers to the following questions: (1) What are the feedback types preferences of classroom teachers who have low or high professional self-efficacy perceptions in their learning-teaching processes?, (2) Are there any differences between the feedback types preferences of the teachers who have low and high professional self-efficacy perceptions in their learning-teaching processes?

Method

Research Design

The present study has made use of phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. Phenomenology studies require careful and detailed comprehension and identification of how individuals perceive, define, feel, criticize, and understand some facts (Patton, 2002). Therefore, interview is the main data collection tool used in this study. The phenomenon investigated in this study is the types of feedback provided by teachers to their students. Hence, views and practices of the teachers regarding the feedback they provide in the classroom environment were investigated deeply through interviews and observations. In this study as data collection tool was used to form semi-structured interview. The data obtained from the interviews were supplemented with data from observations.

Participants

The participants of the study are eight classroom teachers who work in the state primary schools located in the city centre of Hatay in the 2014-2015 education year. In the first phase of the study all the classroom teachers working in six medium socio-economic level state primary schools were administered "Ohio Teacher Efficacy Scale" and eight teachers with low, and high self-efficacy perceptions were identified. Then, these teachers were asked whether they would be willing to participate in the study, four teachers from each group were identified accordingly.

Participants received scores ranging between 75-119 of the scale, and arithmetical mean of these points was found to be 100.31 and, the standard deviation was 10.74. Then the scores received by teachers ranked from the lowest to the highest. Four classroom teachers taken the lowest score (75-84-84-84), and four classroom teachers taken the highest score (117-117-119-119) from the scale were determined. Participant of the study consist of five female and three male classroom teachers. Seniority of the teachers participated to the study are as follows: one of them has 6-10 years, four of them have 11-15 years, two of them have 16-20 years, and one of them has 21 years and up years of seniority. The number of students in the classrooms of teachers varies between 18 and 23.

Instrument

Ohio Teacher Efficacy Scale

Ohio Teacher Efficacy Scale, which was adapted to Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008), has 24 items under five sub-scales: Guidance, Behaviour Management, Motivation, Teaching Skill, and Assessment and Evaluation. Cronbach Alpha internal consistency coefficient belonging to five sub-scales which explain 53 % of the total variance ranged between .66 and .79, and it was found .80 for the total scale. Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale for this study is found to be .92.

Semi-Structured Interview Form

The semi-structured form used in the interviews included questions regarding the Schimmel's (1988) feedback classification (confirmation, corrective, explanatory, and exploratory feedback) with a view to identifying the feedback types preferred. The teachers were asked whether they give feedback, when and in what cases they prefer giving feedback, what types of feedback they prefer and why.

Unstructured Observations

Three hours of observations were conducted in each teacher's classrooms through unstructured observations. These observations were carried out by one of the researchers. The researcher sat in one of the back rows of the classroom and did not interfere with the natural learning-teaching process.

Data Analysis

The data were analysed with descriptive analysis, in the framework of Schimmel's feedback classification. First of all, the data collected were written on the computer, and raw data texts were obtained. The data were then analysed according to confirmation, corrective, explanatory, and exploratory feedback types. Expert opinions were obtained in each phase of the study with a view to enhancing validity and reliability. Besides, the findings were demonstrated without including any comments on the teachers' original sentences.

Results

Observation results have shown that the four teachers with low professional self-efficacy used confirmation (f: 95), explanatory (f: 31), and corrective (f: 13) feedback types. The feedback type that they used least frequently was exploratory feedback (f: 3). An analysis of the feedback provided by teachers with high professional self-efficacy shows that they demonstrate a similar order according to the frequency of the usage. The four teachers with high professional self-efficacy used most frequently confirmation feedback (f: 118), explanatory feedback (f: 49), and corrective feedback (f: 26). Exploratory feedback was the least frequently used feedback among teachers with high professional self-efficacy, as well (f: 6).

Discussion, Conclusion & Implementation

Findings obtained from the study can be summarized that according to both interview and observation findings, teachers in both groups generally used all types of feedback; the least frequently used feedback was exploratory feedback while the most frequently used one was confirmation feedback. Besides, teachers with high self-efficacy perceptions were found to use all feedback types more frequently than the teachers with low self-efficacy perceptions.

It is important to note that exploratory feedback which could provide more information compared to other feedback types was found to be used least frequently even by the teachers with high professional self-efficacy perceptions. Confirmation feedback was found to be the most frequently used feedback type utilized by teachers both with high and low proficiency self-efficacy. However, as stated by Hattie and Timperley (2007), exploratory feedback should also be used -even if not as much as confirmation feedback- as much as corrective and explanatory feedback with a view to providing students with various cognitive processes. Based on these explanations, some of the participants could not use different cognitive processes that would enhance effective learning sufficiently. In line with this, some teachers are not fully aware of the importance different types of feedback have in the teaching process. However, as stated by Senemoğlu (2003), feedback and correction are the essential components that identify the quality, and learning level of the teaching service provided in the group. Efficiency of this component is closely associated with the appropriateness to the student, consistency with the attainments, and time it is given as well as the type. Chase and Houmanfar (2009), who state that the type of feedback provided to the students affect the future performance of the students, found that the students who were provided with detailed explanatory feedback performed better, and that this kind of feedback was generally much more beneficial, especially in difficult questions.

According to observation and interview findings of the present study, the difference between the teacher groups in the use of feedback in terms of professional self-efficacy was found to be in the frequency of using this feedback, rather than the type of feedback used. Teachers who have high professional self-efficacy perceptions used all feedback types more frequently. This finding reminds a potential relationship between teachers' self-efficacy and the efficiency of the learning-teaching process they provide to students in the classroom environment.

Slavin (2013) states that frequent feedback provided by the teachers is important for students to maintain their high performance. As stated by Chase and Houmanfar (2009), it is commonly accepted that feedback is an effective and productive tool in improving performance. Aronson and Briggs (1983) highlight that feedback should be informative to be most effective. Nicol and Macfarlane-Dick (2006) emphasize that using feedback effectively can contribute to students' taking control of their own learning, in other words becoming self-regulated learners. Most probably, the teachers with high professional self-efficacy perception were aware of these benefits of feedback and thus might have used feedback more frequently in the classroom environment. However, this finding was obtained from a very little teacher group, implications to be obtained from larger groups of participants would probably shed more light to the issue. Hence, observation results show that teachers who have low and high professional self-efficacy perceptions least frequently used exploratory feedback type, which is expected to be more beneficial for students' learning; and they used confirmation feedback type most frequently. Other studies also indicate some problems in the use of feedback by teachers. For instance, Oral (2000) found that the mean for the items in relation to positive feedback was below 3.50; accordingly, only some of the teachers used positive feedback and correction behaviours.

Therefore, some precautions can be taken for increasing teachers' professional self-efficacy through both pre-service and in-service trainings. In addition, trainings on such issues as providing feedback to teachers and prospective teachers, feedback types, and effective use of feedback could be effective in improving students' performance in the learning-teaching processes.

Kaynakça

- Aronson, D.T., & Briggs, L.J. (1983). Contribution of Gagne and Briggs to a prescriptive model of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: an overview of their current status* (pp.75-100). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 571-606.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp.1-45). New York: Cambridge University Press.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD. USA: Virginia.
- Chase, J. A., & Houmanfar, R. (2009). The differential effects of elaborate feedback and basic feedback on student performance in a modified, personalized system of instruction Course. *Journal of Behavioral Education*, 18(3), 245-265.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 173-184. Retrieved February 9, 2015, from <http://www.jstor.org/stable/1001201>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487.

- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211-232.
- Michaelsen, L.K., & Schultheiss, E.E. (1988). Making feedback helpful. *Organizational Behavior Teaching Review*, 13(1), 109-113.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Oral, B. (2000). Öğretmen adaylarının algılarına göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışları. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 59-64.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: Sage Publications
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schimmel, B. J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. In D. Jonassen (Ed.), *Instructional Design for Microcomputer Courseware* (pp.183-194). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi* (10th ed.), (G. Yüksel, Trans. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Yayınevi.
- Tobias, S. (1982). When do instructional methods make a difference? *Educational Researcher*, 4-9. Retrieved February 10, 2015, from <http://www.jstor.org/stable/1174134>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Doktora Öğrencilerinin İlk Nitel Araştırma Deneyimlerinin Günlükler Aracılığıyla İncelenmesi

Ali ERSOY*^a

^aAnadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.030

Makale Geçmişi:

Geliş 11 Temmuz 2015
Düzeltilme 31 Ağustos 2015
Kabul 18 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Nitel araştırma,
Doktora öğrencisi,
İlk araştırma deneyimi,
Araştırma günlüğü,
İçerik analizi.

Öz

Bu çalışmanın amacı, doktora öğrencilerinin deneyimledikleri ilk nitel araştırma sürecini ve oluşturmaya çalıştıkları nitel araştırmacı kimliklerini yansıtan günlükler aracılığıyla anlamaya çalışmaktır. Araştırma analitik araştırma modelindedir. Araştırma verileri 2008-2014 yılları arasında nitel araştırma yöntemleri derslerinde doktora öğrencilerinin yazmış olduğu 60 araştırmacı günlüğünden ölçüt örnekleme yapılarak seçilen 25 günlükten elde edilmiştir. Araştırma verilerine içerik analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda "nitel araştırmacı olmak" kategorisi altında, "deneyimlerimden öğrendim", "araştırmacı kimliğimi keşfettim" ve "kendimi keşfettim" temaları ortaya çıkmıştır. Deneyimlerimden öğrendim teması, "hatalarımdan öğrendim", "okudum-yaptım-yansıttım" ve "nitel araştırmacı olmadığımı öğrendim" alt-temalarını içermektedir. Araştırmacı kimliğimi keşfettim teması, "açık görüşlü olmalıyım", "anlamaya çalışmalıyım" ve "sabırlı olmalıyım" alt temalarından oluşmaktadır. Kendimi keşfettim teması, "önyargılarımı fark ettim", "kendimi eleştirmeyi öğrendim" ve "yeteneklerimin sınırlarını gördüm" alt temalarından meydana gelmektedir. Doktora öğrencilerinin araştırma deneyimlerini anlamada araştırmacı günlüklerinin işlevsel bir araç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, doktora öğrencilerinin araştırma süreçlerinde günlük yazmaları teşvik edilebilir.

Investigation of PhD Students' Initial Qualitative Research Experiences via Their Diaries

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.030

Article history:

Received 11 July 2015
Revised 31 August 2015
Accepted 18 November 2015

Keywords:

Qualitative research,
PhD student,
Initial research experiences,
Research diary,
Content analysis.

Abstract

The aim of this study is to understand initial qualitative research experience and the qualitative researcher identities they try to build via diaries they reflect. This research is an analytical research model. Research data were obtained from 25 diaries which were selected by criterion sampling from 60 doctoral students' diaries that they wrote in qualitative research methods course between the years 2008 and 2014. Content analysis was applied to the data. As a result of the analysis, "becoming a qualitative researcher" category which consists of "I learned from my experiences", "I discovered my researcher identity", and "I discovered myself" have emerged. I learned from my experiences themes that compose "I learned from my mistakes", "I read, implemented, reflected", and found out that "I realized that I wasn't a qualitative researcher." I discovered my researcher identity theme includes subthemes such as "I should be open-minded", "I should try to understand", and "I should be patient." I discovered myself theme consists of subthemes such as "I realized my prejudices", "I learned criticizing myself", and "I saw the limits of my abilities." It has emerged that researcher diaries are functional tools to understand the research experiences of PhD students. Therefore, doctoral students can be encouraged to write diaries in the research process.

*Yazar: alersoy@anadolu.edu.tr

Giriş

Doktora eğitimi; karmaşık, zorlayıcı, dinamik, yenilikçi ve geliştirici bir süreçtir. Doktora eğitiminin öğrencilerin mesleki gelişimini zorlayacak ve araştırma kültürünü geliştirecek bir vizyonu olmalıdır. Zorlamak, doktora öğrencisinin önüne aşılmaz engeller, ulaşılmaz hedefler, bürokratik zorluklar ve akademik olmayan görevler koymak olarak anlaşılmamalıdır. Doktorada öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek, yeni yöntem ve teknolojileri deneyimleyecek yolların neler olacağı düşünülmeli ve öğrencilerin araştırma kültürü geliştirilmelidir. Araştırma kültürü, öğrencinin doktora sürecinde kazandığı kuramsal bilgileri uygulayabilmesi ve araştırma projelerinde yer almasıyla sağlanabilir. Doktora öğrencilerinin araştırma kültürünü kazanma süreçlerini ve araştırmacı kimliklerinin gelişimini inceleyen araştırmalara gereksinim vardır. Bu araştırmada doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimleri çerçevesinde onların nitel araştırmacı kimliklerinin gelişim süreci anlaşılmasına çalışılmıştır.

Türkiye'deki üniversitelerin temel sorunlardan biri araştırma-geliştirme bütçesinin yetersizliği değil, bu bütçeyi kullanacak "araştırma kültürü" eksikliğidir (Öztemel, 2013). Bu durum gelişmekte olan ülkelerin çoğunun sağlam ve oturmuş bir araştırma geleneği ve kültürünün olmamasıyla açıklanmaktadır (Sunder, 2008; cited in: Öztemel, 2013). Araştırma kültürü bilişsel, duyuşsal ve devinışsel yeterlilikleri veya nitelikleri içermekte ve bireylere eğitimle kazandırılabilir (Büyüköztürk, 1997). Araştırma kültürü okulöncesinden yükseköğretime kadar geliştirilebilir ve en üst düzeyde doktora eğitimiyle kazandırılabilir. Doktorada öğrencilerin araştırma kültürünü nasıl kazandıkları ve araştırmacı kimliklerinin hangi nitelikleri içerdiği açık olmayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'de yapılan çok az sayıdaki çalışmada araştırma kültürü nicel araştırma yeterlilikleriyle ilişkilendirilmiştir (Büyüköztürk, 1996, 1999; Karasar, 1993). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ], 8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri kapsamında, bir eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki doktora mezununun; "Alanı ile ilgili çalışmalarda araştırma yöntemlerini kullanabilmede üst düzey beceriler kazanmış olma" becerisine sahip olması öngörülmektedir. Bu beceriyi de içerecek biçimde TYYÇ'de doktora derecesine sahip kişilerin, "Alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde yayınlamak ve/veya özgün bir yapıt üretmek ya da yorumlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilme" yetkinliğini kazanmış olması gerektiği ifade edilmektedir (The Council of Higher Education, 2010). Sözü edilen beceri ve yetkinlik alanlarında deneyim kazanmak doktora eğitim sürecinde olabilmektedir. Doktora sürecinde öğrenciler nicel ve nitel araştırma yöntemleri derslerinde edindikleri kuramsal bilgileri imkanlar çerçevesinde uygulamaya yansıtma çalışır. Bu çalışmada doktora öğrencilerinin nitel araştırma dersi kapsamında gerçekleştirmiş oldukları gözlemlere dayalı olarak yazdıkları yansıtıcı günlükler aracılığıyla onların nitel araştırmacı olmaları anlaşılmasına çalışılmıştır. Bunu anlamada işlevsel olabilecek veri toplama ve yansıtma araçlarından biri de nitel araştırmacıların mutlaka yazmak zorunda oldukları araştırmacı günlükleridir.

Nitel Araştırmacı Olma Süreci ve Araştırmacı Günlüğü

Nitel araştırma sürecinde günlükler araştırmacılar ve katılımcılar tarafından yazılabilir. Eğitim araştırmalarında katılımcıların/öğrencilerin yazdıkları günlükler fen günlükleri (Ajello, 2000), etkileşimli günlükler (Andrusyszyn & Davie, 1997), not defteri (Baxter, Bass & Glaser, 2001; Ruiz-Primo, Li, & Shavelson, 2001) yansıtıcı günlük (Doyran, 2013; Henter & Indreica, 2014; Khales, 2015) öğrenci günlükleri (Özmen, 2010) günlük (Connor-Greene, 2000) ve süreç günlüğü (Woll, 2013) olarak adlandırılmaktadır. Araştırmacılar tarafından gerek veri toplama gerekse de yansıtma amacıyla yazılan günlükler araştırmacı günlüğü olarak bilinir.

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecindeki; düşüncelerini, kararsızlıklarını, anlayışlarını (Galili, 2014), gözlemlerini, yorumlarını ve duygularını yansıtan (Yıldırım ve Şimşek, 2013), araştırmayla kişisel bağını kuran, araştırma sürecinin ve içeriğinin (Hughes, 1996; Altrichter, Posch & Somekh, 1993) ham veri kaynağı olarak kayıt edildiği bir araçtır. Bir nitel araştırma sürecinde yazılan araştırmacı günlüğü gerçekleştirilen araştırmayı anlamada, araştırmacının araştırma konusu ve süreciyle ilişkisini bilmede, araştırmacının kimliğini görmede ve süreçte yaşanan zorlukları ve bunların çözümünü

anlamada başka araçlarla elde edilemeyecek veriler sağlayabilir. Bunun için araştırmacı günlüğünün sistematik ve düzenli olarak yazılması gerekmektedir. Araştırmacı günlüğü yazmayla ilgili yaşanabilecek en önemli sorunlardan biri, kimi kültürlerde yazma alışkanlığının az olması veya hiç olmamasıdır.

Batı kültüründe günlük yazmak iyi bilinen bir alışkanlık olarak uzun bir geçmişe sahiptir. Günlük yazmak genelde öz-farkındalık ve öz-yansıtma becerilerini geliştirmeyi özendirmenin bir yolu (Woll, 2013), içsel konuşma ve yansıtmanın bir fırsatı olarak görülmektedir (Engin, 2011). Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırmasına ilişkin düşündükleri ve yaptıkları hakkında kendi kendine ve başkalarıyla konuştuklarını yazılı hale getirmesidir. Nitel araştırmacının, araştırma süreçlerinde aldığı kararlar, bu kararların nedenleri ve sonuçları, kendi araştırmacı yeterlilikleri konusundaki yansıtmalarını günü gününe kayıt tutması günlük yazma kapsamındadır. Gelişen teknoloji ile birlikte kimi araştırmacılar yazmak yerine düşüncelerini dijital ortamlarda ses veya görüntü kaydı olarak günlük tutma yolunu seçebilmektedir.

Bir veri toplama aracı olarak günlüklerden nitel araştırma geleneğinde uzun yıllardır yararlanılmaktadır. Örneğin, sosyoloji araştırmalarında günlükler yirminci yüzyılın ortalarında ilk geliştirildiğinden beri yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Madge, 1953; cited in: Woll, 2013). Nitel eğitim araştırmalarında günlükler araştırma süreçlerinin önemli bir parçası (Engin, 2011) olarak diğer yöntemlerle ulaşılması zor kişisel fenomenlere ilişkin görüş kazanmayı desteklemede (Zimmerman & Wieder, 1997; cited in: Woll 2013) ve geleneksel veri toplama araçlarının yerine geçerek tamamlayıcı veri toplama araçları olabilir (Woll, 2013). Örneğin bir doktora öğrencisinin ilk gözlem deneyimini anlamada görüşme ve gözlem yöntemleri ekonomik olmayabilir. Bu durumda doktora öğrencileri tarafında yazılan günlüklere bakılabilir.

Nitel araştırma yöntemleri konusunda birçok yayın olmasına rağmen; nitel araştırmayla ilk defa karşılaşanların deneyimlerine ilişkin neredeyse hiçbir yayın yoktur (Wang, 2013). Türkiye’de lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algılarının ortaya konduğu ilk çalışma Saban (2007) tarafından yapılmıştır. Saban’ın çalışmasında lisansüstü öğrenciler; nitel araştırma yöntemleri dersinin projeler yoluyla işlenmesini olumlu bulmuşlar, nitel araştırmacıyı “dedektif” gibi metaforlarla açıklamışlar, nitel araştırma yöntemleri dersinin öğretmen eğitimi programlarında yer alması gerektiğini vurgulamışlar ve dersin önce kuramsal daha sonra uygulamalı işlenmesini önermişlerdir.

Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerini anlamada bizzat onlar tarafından yazılan günlükler işlevsel olabilir. Öğrencilerden eleştirel farkındalığa sahip olarak günlüklerini yazmaları beklenir. Araştırma süreçlerinde eleştirel farkındalığın yollarından biri yazılı iç gözlem diğeri ise günlük yazmadır. Eleştirel farkındalık doğuştan getirilmeyen öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Eleştirel farkındalık kapsamında bir araştırmacı günlük yazarken kendine şu soruları sorabilir (Ger, 2009, 7):

Sahada ve araştırmayı tasarlarırken ne tür kararlar alıp ne tür seçimler yaptım? Bu karar ve seçimlerimin altında yatan nedenler nelerdi? Sahadaki davranış ve algılarım nelerdi? Niye? Kendi değer yargılarım ve çıkarlarım ile sahada yaptıklarım ve yöntem seçimlerim arasında ne tür ilişkiler olabilir? Yaptığım seçimlerin yol açtığı sonuçlar nelerdir? Yaptığımı düşündüğüm şey ile sahiden yaptığım arasında ne farklar vardır?

Günlük yazmak nitel araştırma süreçlerinde sıradan bir iş değildir. Sistematik yazılması durumunda araştırmacının eleştirel farkındalığını geliştirebilir. Bunun için günlük yazmanın sınırlılıkları bilinmelidir. Woll (2013) bir fenomenoloji araştırması sürecinde yazılan günlüklere dayalı olarak şu sınırlılıkları ortaya koymuştur: 1) Günlüklerden nitelikli veri sağlanamayabilir. Bunun aşılması için katılımcılara günlük yazmayla ilgili ipuçları verilebilir. 2) Kimi araştırmacılar “ilk gün etkisini” dikkate almakta ve katılımcılardan araştırmanın ilk birkaç gününde günlük yazmalarını istemektedir. Ancak bu doğru bir yaklaşım değildir, derin bir anlayış ve görüş kazanmak için insanların deneyimlerinin boylamsal olarak uzun süreli kayıt edilmesi gerekmektedir. 3) Günlük yazmanın bir başka sınırlılığı ise kısa süreli belleğe dayalı bir veri toplama aracı olmasıdır. Günlük yazılırken unutulmuş konular olabilir. Bu yüzden günlük unutmaya daha yatkın bir araçtır.

Günlükler birkaç araştırmada lisansüstü öğrencilerinin nitel araştırmayı nasıl öğrendiğini keşfetmede (Cotner, Intrator, Keleman & Sato, 2000; Li & Scale, 2007; Pietersen, 2002) bir yansıtma aracı olarak kullanılmıştır. Nitel araştırmaya yeni başlayanların metodoloji bilgisindeki gelişmelerin izlenmesinde araştırmacı günlüklerine ilişkin çok az sayıda çalışma vardır (Engin, 2011). Bu çalışmada doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerine odaklanmıştır.

Nitel araştırma süreçlerinde yazılan günlüklerdeki öğrenme deneyimlerini ve günlük yazanların bakış açılarını anlamada Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı temel alınabilir. Vygotsky'nin kuramında tüm öğrenmelerin sosyal ve kültürel bir bağlamda olduğu, gelişim ve öğrenmede sosyal etkileşimin önemi (Turk, 2015), kelimeler ve düşünce arasındaki ilişkinin niteliği vurgulanmaktadır (Engin, 2011). Sosyo-kültürel kuramda öğrenme, bireyin yaşadığı sosyal ve kültürel ortamda gerçekleşen bilinçli bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Birey sosyal etkileşimlerle düşünce ve inançlarını başkalarıyla paylaşır, yeni kazanılmış olan bilgilerini yeniden yapılandırabilir (Özden, 2005). Sosyo-kültürel kuram insanın bilgiyi zihnindeki bilişsel süreçlerle değil, çevresindeki ilişkilere dayalı dil aracılığıyla olan sembolik etkileşimlerin yaşandığı sosyal bir çevrenin içine yerleştirdiğini öne sürmektedir (Gergen, 1985; cited in: Karairmak & Aydın, 2007). İnsanlar son tahlilde günlük hayatlarında deneyimledikleri ve yansıttıkları tarafından dünyayı kendi anladıkları biçimiyle inşa ederler (Turk, 2015). Bu bağlamda, doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimini nasıl yaşadıkları, deneyimlerini kelimelerle günlüklerine nasıl yansıttıkları, nasıl bir araştırma kültürü bağlamı içinde yer aldıkları ve tüm bunları nasıl inşa ettiklerini anlamanın yollarından biri yazılan günlüklerin incelenmesidir.

Bu çalışmanın amacı, doktora öğrencilerinin deneyimledikleri ilk nitel araştırma sürecini ve oluşturmaya çalıştıkları nitel araştırmacı kimliklerini yansıttıkları günlükler aracılığıyla anlamaya çalışmaktır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

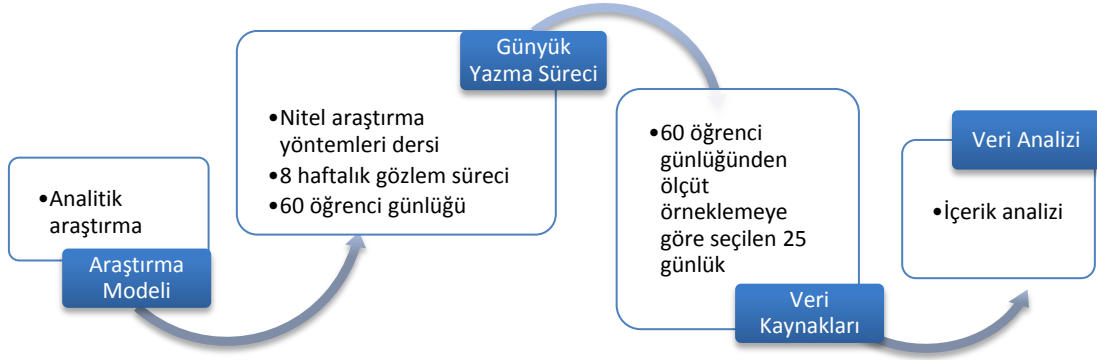
Doktora öğrencileri günlüklerinde:

1. İlk nitel araştırma deneyimine ilişkin neler yansıtmıştır?
2. Nitel araştırmacı olma kimliklerine ilişkin hangi ip uçlarını sunmuştur?
3. Nitel araştırma deneyimi öncesi ve sonrasına ilişkin ne tür görüşlere yer vermiştir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma analitik araştırma modelindedir. Çoğu eğitim araştırması nicel ve nitel araştırma olarak sınıflandırılmaktadır. Bu iki sınıflamaya uymayan çalışmalar *analitik araştırmalar* olarak adlandırılmaktadır. Analitik araştırmalar dokümanlar, belgeler, kayıtlar ve diğer ortamların olaylar, düşünceler, kavramlar ve eserler açısından analiz edilerek incelendiği bir araştırma yöntemidir. Analitik araştırmalar nitel ve nicel araştırma özelliklerini içerir ve kendi içinde *tarihsel analiz*, *hukuki analiz*, *kavram analizi* ve *karma yöntem araştırmaları* olarak sınıflandırılır. Analitik araştırmalarda; dokümanlar ve kayıtlar kavramlar, olaylar ve görüşler açısından analiz edilir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında bağlam önemlidir (McMillan, 2004). Bu çalışmada eğitim bilimlerinin farklı alanlarından gelen doktora öğrencilerinin yazdıkları günlükler doküman olarak kabul edilmiş ve araştırma doküman araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma dokümanlarını 2008-2014 yılları arasında nitel araştırma yöntemleri dersleri kapsamında doktora öğrencileri tarafından yazılan günlükler oluşturmaktadır. Araştırma süreci Şekli 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma sürecinin şematik olarak gösterimi.

Günlük Yazma ve Veri Toplama Süreci

2008-2014 yılları arasında doktora düzeyinde yürütülen *Nitel Araştırma Yöntemleri* derslerine her bir dönemde en az 3 en fazla 12 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Dersin yürütülmesi kuram uygulama bütünlüğünü sağlayacak biçimde sınıf ortamında haftada 3-5 saat arasında değişen bir sürede gerçekleşen bir ders olarak 14 hafta sürmüştür. Bu 14 haftanın yaklaşık 8 haftası gözlem verisi toplamayı gerektiren pilot bir nitel araştırma uygulaması, 3 haftalık bir süre için yarı-yapılandırılmış bir görüşme yapılması, son 3 haftada ise nitel paradigmayla yazılmış makalelerin değerlendirilmesi olmak üzere üç temel etkinlik çerçevesinde yürütülmüştür. Her bir etkinlik için rapor hazırlanması zorunlu görev olarak belirlenmiştir. Ders 2011 yılından itibaren sınıfta yapılan dersin yanı sıra Facebook'taki tartışmalarla sürdürülmüştür. Ders boyunca öğrenciler bir araştırma günlüğü yazmış ve bunu hazırladığı raporuyla birlikte teslim etmiştir. Bu araştırmanın verilerini doktora öğrencileri tarafından 8 haftalık gözlem sürecinde yazılan günlükler oluşturmuştur. Araştırmada analiz edilmek üzere 60 günlükten 25'i seçilmiştir. Günlüklerin seçiminde ölçüt örnekleme yapılmıştır. Burada 35 günlüğün analiz dışında tutulmasında araştırmacı tarafından belirlenen şu ölçütler dikkate alınmıştır: 1) 8 haftalık günlüklerin eksiksiz yazılmış olması, 2) günlüklerin bağlam bilgisinin tam olması, ve 3) öğrencinin deneyimlerini eleştirel bir biçimde yansıtması.

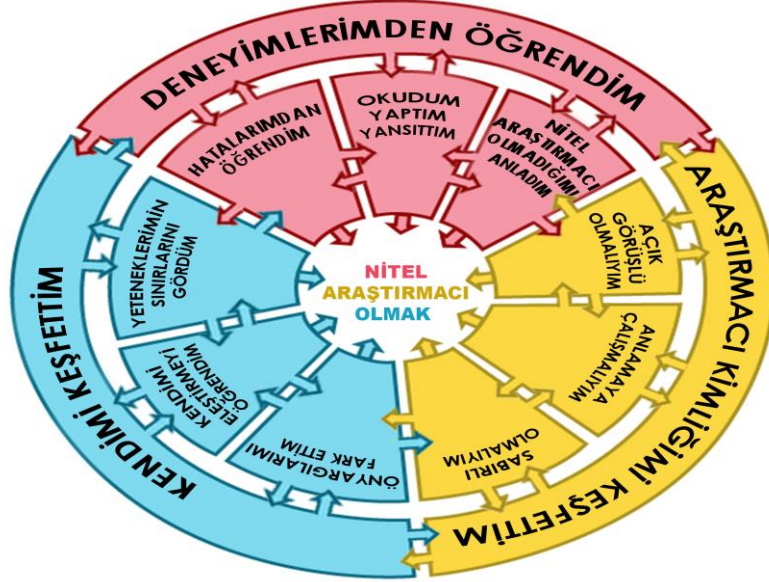
Verilerin Analizi

Araştırmanın temel veri kaynağı olan günlükler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler birbirine benzeyen kavramlar ve temalar etrafında toplanarak, okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlanmıştır (Creswell, 2014). Bu günlüklerin içerik analizi şu aşamalar izlenerek yapılmıştır: 1) Günlüklerin tek tek okunarak kodlanması, 2) Kodların belirli temalar altında toplanması, 3) Kodların ve temaların uygunluğunun gözden geçirilmesi, 4) Temalara son halinin verilmesi ve 5) Temaların yorumlanması. Ortaya çıkan tema ve alt temalar bulgular başlığında verilmiştir.

Bulgular

Doktora öğrencilerinin günlüklerine uygulanan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 2'de verilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular *Nitel Araştırmacı Olmak* kategorisi altında, *Deneyimlerimden Öğrendim*, *Araştırmacı Kimliğimi Keşfettim* ve *Kendimi Keşfettim* ana temalarından oluşmuştur. Bu kapsamda deneyimlerimden öğrendim teması; *hatalarımdan öğrendim*, *okudum-yaptım-yansıttım* ve *nitel araştırmacı olmadığımı anladım* alt temalarını içermektedir. Araştırmacı kimliğimi keşfettim teması; *açık görüşlü olmalıyım*, *anlamaya çalışmalıyım* ve *sabırlı olmalıyım* alt temalarından oluşmaktadır. Kendimi keşfettim teması ise; *önyargılarımı keşfettim*, *kendimi*

eleştirmeyi öğrendim ve yeteneklerimin sınırlarını gördüm alt temalarını kapsamaktadır. Şekil 2’den de anlaşılacağı gibi nitel araştırmacı olmak kategorisini oluşturan tema ve alt temalar arasında yatay ve dikey bir ilişki olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Nitel araştırmacı olma süreci.

Deneyimlerimden Öğrendim Teması

Doktora öğrencileri nitel araştırma süreçlerini öğrenmede araştırma deneyimi yaşamayı önemli bir kazanım olarak görmektedir. Öğrenciler özellikle gözlem süreçlerinde yaptıkları hatalarını unutulmaz öğrenme deneyimleri biçiminde değerlendirmektedir. Öğrenciler tarafından nitel araştırmayı hata yaparak öğrenme, nitel araştırma konuları ve nitel gözlem üzerine okumalar yapma, gözlem sürecine ilişkin yansıtımlar yazma, araştırmacı ve kişisel yeteneklerini görme konuları nitel araştırmacı olma bakımından başlangıç düzeyinde değerli deneyimler olarak algılanmaktadır.

Hatalarımdan öğrendim

Doktora öğrencileri özellikle gözlem deneyimlerinin sonlarına doğru yazdıkları günlüklerine nitel araştırma üzerine yapmış oldukları hata örneklerini yazmış ve bu hatalarını okumalar, tartışmalar ve aldıkları dönütler doğrultusunda fark ettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler hatalara dayalı deneyimlerinin eşsiz öğrenme olanakları sunduğunu düşünmektedir. Bu hataların en başında gözlem yapılan ortamda her şeyi kayıt etmeye çalışmak, odaklı gözlem amaçları yazmak yerine kapsamlı amaçlar oluşturmak, gözlem sırasında çok şeyi kaçırdığını ve kayıt edemediğini düşünmek, gözlem verisi ile araştırmacı yorumunu karıştırmak gibi hatalar öncelikle sıralanmıştır. Doktora öğrencileri günlüklerine gözlem sürecinde yaptıkları hatalarla baş etme yollarına ilişkin örnekleri yazmıştır. Örneğin, her şeyi kayıt etmek yerine odaklı bir gözlem amacı yazarak sadece o amaca yönelik veri toplamak çözüm yollarından biridir. Öğrenciler yaptıkları hatalara ilişkin günlüklerinde; “derste hocanın demek istediğini şimdi anladım”, “okuduğum kitaptaki örneğin ne demek istediğini anlamamıştım. Şimdi kendi başıma gelince anladım”, “nasıl olsa video kayıt ediyor. Benim not almama gerek yok diye düşünmüştüm. Saha notlarını genişletirken kimi bilgilere ihtiyaç duydum. Daha sonra okumalar ve konuşmalarımızdan video kayıt etse bile benim de notlar almam gerektiğini öğrendim. Ve artık her koşulda saha notları tutuyorum” biçiminde ifadeler kullanmıştır. Hatalarımdan öğrenme deneyiminde belirtilen en önemli kazanım yapılan hatanın çok öğretici olduğu ve unutulmasının mümkün olmadığıdır.

Okudum, yaptım, yansıttım

Doktora öğrencilerinin günlüklerinde nitel araştırma sürecinde okuma ve yazma etkinliklerine özel bir vurgu vardır. Bu durum iki biçimde ifade edilmiştir. Birincisi ne yapacaklarına karar vermek ve yaptıklarını başkalarının yaptıklarıyla karşılaştırmak adına çok fazla okuma yapmak gerektiğidir. Çoğu zaman deste zorunlu okumaların yetiştirilemediği, ancak okumalardan sonra yapılan gözlem ile eksik okumayla yapılan gözlemler arasında nitelik olarak büyük farklar olduğu deneyimlenmiştir. Bu süreçte zamanında yapılan doğru okumanın nitel araştırmacı olmaya önemli katkılar sağladığı üzerinde uzlaşılan ortak bir düşüncedir. İkincisi ise, nitel araştırma sürecinde en az okuma kadar yazmaya da zaman ayrılması gerektiğidir. Hatta bazen yazmaya okumadan daha fazla zaman ayırma ihtiyacı yaşanmıştır. Doktora öğrencilerine göre, nitel araştırma sürecinde yapılan okuma ve yazma etkinlikleri onların nitel araştırmacı olma kimliklerinin gelişimine olumlu katkılar sağlamıştır. Doktora öğrencileri araştırmacı kimliklerini geliştirmek adına gerek dersin zorunlu okumaları gerekse kendi ilgileri doğrultusunda yaptıkları okumalarından öğrendiklerini yaptıkları gözlem süreciyle karşılaştırmıştır. Öğrenciler özellikle okudukları kimi Türkçe nitel makaleler ile nitel araştırma yöntemleri kitaplarındaki bilgilerin çeliştiğini fark etmiştir. Örneğin, doktora öğrencileri kimi nitel araştırma makalelerinde katılımcılar seçilirken “rastgele seçilmiştir”, gözlem amacı olarak “öğretmenlerin uygulamaları ölçülmüştür”, “... etkilerini belirlemek amaçlanmıştır” biçiminde nicel ifadelerle rastladıklarını günlüklerine yazmıştır. (Bu süreçte dersin öğretim üyesi tarafından öğrencilere nitel araştırmanın temel özelliklerini taşımayan Türkçe nitel araştırma makaleleri okuma listesi olarak verilmiştir. Ancak verilen listedeki makalelere ilişkin öğrenciler okumadan önce herhangi bir görüş belirtilmemiştir). Bu tespitte bulunan öğrencilerin kimileri Türkçe yayımlanmış nitel araştırma makale yazarlarının kimilerinin alandaki temel Türkçe kaynakları bile okumadan nitel araştırma makalesi yazdıkları gibi çıkarımlar yapmıştır. Özellikle nitel paradigmaya uygun olmayan nitel araştırma makalelerini okumak öğrencilerin gerek kendi nitel araştırma süreçlerini gerekse de okudukları nitel çalışmalarını sorgulama becerilerinin gelişmesine katkı getirmiştir.

Öğrenciler nitel araştırmacı olmada sadece kendi alanıyla ilgili okumalar değil, başka alanlarda da okumalar yapmanın önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örneğin, doktora öğrencileri nitel araştırma yöntem bilgisinin geliştirilmesinde özellikle sağlık, hemşirelik, sosyal çalışma, iletişim ve sosyoloji gibi alanlarda yaptıkları okumaların nitel araştırma yöntem bilgilerini genişlettiğini düşünmektedir. Bu arada, kimi öğrenciler okumanın kültürel özellikler içerdiği ve kendilerinin okuma alışkanlığının olmadığını ifade etmiştir. Ancak bu öğrenciler okumadan nitel araştırma yapılamayacağı ve bu ders sayesinde kendilerinin okuma alışkanlıklarının değişmeye başladığını ve daha çok okumaya başladıklarını düşünmektedir. Nitel araştırmacı olmada okumanın tek başına yeterli olmadığı, okuduktan sonra uygulama yapılması, uygulama sürecine ilişkin yapılan yansıtımların değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun devam eden bir döngü olduğu, okudukça, yaptıkça ve yansıttıkça nitel araştırmacı olmanın geliştiği vurgulanmıştır.

Nitel araştırmacı olmadığımı anladım

Kimi öğrenciler nitel araştırmaya kendini yakın hissetmediğini çok açık bir biçimde günlüğüne yazmıştır. Bu öğrenciler nitel araştırma yöntemleri dersini nicel araştırmaya daha yakın olduğunu bilerek seçmiştir. Dersi seçme amaçları nitel araştırma hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmaktır. Bu öğrencilere göre nitel araştırma dersinde uygulama yapmış olmaları kendilerinin nicel araştırmaya daha yakın olduğu görüşünü doğrulamanın en iyi yollarından biri olmuştur. Çünkü onlar kuramsal bilgiye dayalı bir nitel araştırma dersinin kendilerinin nitel araştırma becerilerini görmeleri açısından yanıltıcı olabileceğini düşünmektedir. Öğrenciler günlüklerinde nitel araştırma dersini almadan önce nitel araştırmayı küçümsediğini ve çoğunlukla nicel araştırma bilmeyenlerin yöneldiği bir araştırma olarak bildiğini ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından nitel araştırmanın sadece görüşme ve gözlem kayıtlarının olduğu gibi rapor edilmeyen bir araştırma olduğu bizzat yaşanarak öğrenildiği vurgulanmıştır. Bu öğrencilerin günlüklerinde; “Hakkıyla nitel araştırma yapanlara saygım arttı”, “Dışarıdan görüldüğü gibi kolay değilmiş”, “Hatta kimi zaman nicel araştırmadan daha zor ve zahmetli olan yönlerini gördüm”,

“Bana bu günlük yazmak bile zor geldi” ve “Kendimi nicel araştırmalarda daha iyi ifade edebileceğimi düşünüyorum” biçiminde belirttikleri görüş örnekleri yer almaktadır. Doktora öğrencilerinden kimileri, nitel araştırmacının gerektirdiği sabır, uzun süreli veri toplama, okumalar yapma ve tüm bunları uzmanlarla tartışma, insanları uzun süre izleme, insanlarla görüşme yapma, verilerden anlamlar çıkarma, günlük yazma, görüşmeleri ve gözlemleri yazılı metne dönüştürme gibi zaman ve emek isteyen işleri yapmanın kendi araştırmacı özelliklerine uymadığını bu dersteki pilot uygulamayla deneyimlemiştir. Bu deneyim onlara nicel araştırmaya yatkın olma düşüncelerini teyit etme imkanı sağlamıştır.

Araştırmacı Kimliğimi Keşfettim Teması

Doktora öğrencileri gözlem deneyimlerine dayanarak bir nitel araştırmacının sahip olması gereken özelliklere ilişkin fikir edinmiştir. Öğrenciler deneyimleri sonucunda açık görüşlü, anlayış ve sabırlı olmanın bir nitel araştırmacının temel özellikleri olduğunu düşünmektedir. Bir nitel araştırmacının başka niteliklere de sahip olabileceği ancak kendilerinin deneyimi sonucunda öne çıkan özelliklerin bunlar olduğu ifade edilmiştir.

Açık görüşlü olmalıyım

Doktora öğrencileri gözlem ve nitel araştırma yöntemleri ders süreçlerinde açık görüşlü olmanın önemini bizzat yaşayarak görme olanağı bulmuştur. Öğrenciler açık görüşlü olmayı nitel araştırmacının esnek doğası, nitel araştırma yöntemlerini yeni öğreniyor olmaları ve insanları gözlemek gibi tekniklerin karmaşıklığı vb. nedenlerle ilişkilendirmiştir. Bu kapsamda her sorunu çözmenin ve işi yapmanın yeni ve kendileri tarafından bilinmeyen bir yolunun olduğu düşüncesi yaşayarak öğrenilmiştir. Özellikle eğer uygun yollarla yaklaşırsa herkesten ve her ortamdan yeni bir şey öğrenilebileceği deneyimlenmiştir. Öğrenciler gözlem konularıyla ilgili okumalar yaptıklarını ancak okumaların kendilerini çok katı bir biçimde sınırlandırmasına izin vermemeleri gerektiğini ve bu bakış açısının çok önemli olduğunu düşünmektedir. Bu konuda doktora öğrencilerinden biri günlüğüne şu örneği yazmıştır:

Gözlem yaptığım okulda öğretmenin öğrencilerine adil davranmadığını gördüm. Buna dayanamadım ve gözlemi sonlandırdım. Öğretmeni daha önceden tanıyordum. Hem gözlem ödevim yarım kaldı hem de öğretmenle olan arkadaşlığım bitti. Oysa daha açık görüşlü olabilirdim. Daha uygun bir yaklaşımla yaptığının doğru olmadığını söyleyebilirdim. Hepsinden önemlisi benim görevim onun neyi yanlış neyi doğru yaptığını yargılamak değildi. Sadece gerçek bir sınıf ortamında gözlem yapma becerilerimi geliştirmektir.

Doktora öğrencilerinin gözlem sürecinde ve sonrasında gözlemledikleri kişileri yargılamamaları, etiketlememeleri ve sadece anlamaları gerektiği ama bunun çok zor olduğu konusunda hem fikir oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun için daha fazla gözlem deneyimine, karşılaştıkları durumlara çok boyutlu bakabilmelerine ve açık görüşlü olabilmelerine ihtiyaçları olduğunu kendileri ifade etmiştir. Doktora öğrencileri nitel araştırma yöntemleri dersi kapsamındaki gözlem deneyimiyle açık görüşlü olma yönlerini geliştirmeye çalışmıştır.

Anlamaya çalışmalıyım

Doktora öğrencilerinin nitel araştırmacı olmalarına ilişkin günlüklerinde ortaya çıkan özelliklerinden biri de gözlem sürecinde karşılaştıkları durum, kişi ve olayları doğru anlayabilme çabasıdır. Bunun için öğrencilerin gözlem sürecine ve bu süreçte kendi eylemlerine ilişkin sordukları sorular, içsel konuşmalar, akranlarıyla yaptıkları sohbetlerin karşılaştıkları olgu ve olayları anlama odaklı olduğuna ilişkin yansıtımlar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler anlamaya çalışma sürecinde okuduklarının, konuştuklarının ve deneyimlediklerinin etkisinde kalmadan ama onları da göz ardı etmeden karşılaştığı durum, olay, kişi ve olguyu anlamının zorluklarını görmüşlerdir. Doktora öğrencileri bir an önce

gözlemlerine bir anlam vermek istediklerini, ama bunu yapmada çok zorlandıklarını ifade etmiştir. Burada gerek okuduklarına dayalı karşılaştırmalar yapmak gerekse de onlardan etkilenmemek arasında denge kurmanın kendileri için baş edilmesi gereken önemli bir sorun olduğu vurgulanmıştır. Bunu aşmanın en önemli yollarından biri yine öğrenciler tarafından daha fazla deneyim olarak ifade edilmiştir. Daha önceki hatalarımdan öğrenmek alt temasıyla da ilişkili olarak, hata yapmamak için önlemler aldıklarını ancak hata yapmaktan korkmadıkları vurgulanmıştır. Çünkü hata yapmak anlamının bir başka yolu olarak görülmektedir. Bunun için çok çaba harcamak, çok boyutlu bakmak, sabırlı olmak ve uzun süreli çalışmak gerekmektedir. Doktora öğrencileri nitel araştırmacı olma özelliklerinden anlama çabasını nitel araştırmacıların temel özelliklerden biri olarak görmektedir. Onlara göre nitel araştırmacının tüm cabası anlamak ve yorumlamak olmalıdır. Dolayısıyla eğer anlama süreci sorunlu ise yorumlama gibi diğer süreçler de sorunlu olacaktır.

Sabırlı olmalıyım

Doktora öğrencilerinin günlüklerinden nitel araştırmacı olma özelliklerinden bir başkasının da sabırlı olmak olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler sabırlı olmayı nitel araştırma süreçlerinin tüm aşamalarında gerekli, olmazsa olmaz özelliklerden biri olarak görmektedir. Sabırlı olmak ile ilgili doktora öğrencilerinden biri nitel araştırma sürecini metaforik olarak keçiboynuzu meyvesini yemeye benzeterek şöyle ifade etmiştir:

Nitel araştırma süreci keçiboynuzu yemeye benziyor. Bildiğiniz gibi keçiboynuzu sert kabuklu, çekirdekli ve yemesi çok zor bir meyve. Çiğniyorsun, çiğniyorsun, çiğniyorsun sonra ağzına bir damla bal geliyor. O da şanslı biriyisen. Bazen saatlerce emeğe rağmen bala ulaşmaya da bilirsiniz.

Gerçekten keçiboynuzu bitkisi çok zor koşullarında yetişmektedir. Keçiboynuzu meyvesi de sert bir dış ve iç kabuktan, sert çekirdeklerden oluşmaktadır. Ayrıca keçi boynuzunun kimi türlerinde bal olabılırken kimilerinde ise kurtçuklar yaşayabilmektedir. Keçiboynuzu meyvesinin balına ulaşmak için hangisinin ballı olduğunu bilmek ve sabırlı olmak gerekmektedir. Doktora öğrencileri gözlem süreciyle sabırlı olmayı gözlem yapma, gözlem verisi kayıt etme, kayıt edilen verileri düzenleme, analiz etme ve raporlama süreçleriyle ilişkilendirmiştir. Bu süreçlerin her birinin birbiriyle bağlantılı olduğu ve her bir sürecin çok zaman ve emek aldığı belirtilmiştir. Doktora öğrencilerine göre gözlemin en çok sabır gerektiren süreci gözlem verilerin yeniden yazımı ve analiz yapılması aşamalarıdır. Bazen yapılan gözlemlerden istenilen nitelikte veriler elde edilmemiştir. Bunun için nitel araştırmacının yılmadan devam etmesi ve sabırlı olması gerektiği bizzat öğrenciler tarafından gerçek bağlamında yapılan gözlemlerle deneyimlenmiştir.

Kendimi keşfettim teması

Kendini keşfetmenin temel vurgusu doktora öğrencilerin daha önce kendi eylemleri üzerine sistematik olarak düşünmedikleridir. Günlük yazma deneyimiyle birlikte kendi eylemleri üzerine eleştirel bir biçimde düşünmeleri ve bunu yazılı olarak yapmaları onların nitel araştırmacı olmaları ve mesleki gelişimleri açısından eşsiz bir olanak olmuştur. Başlangıçta kendileri hakkında yazma konusunda zorlanmış olsalar da zamanla günlük yazmaktan hoşlanmaya başladıkları ve geri dönüp okumalar yapınca yazdıklarından öğrenmeler gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. Burada bir araştırmacı olarak önyargılarının farkına varma, kendilerini eleştirmeyi öğrenme ve araştırmacı yeteneklerinin sınırlarını görme doktora öğrencilerinin kendilerine ilişkin keşfedilen yönler olmuştur.

Önyargılarımı fark ettim

Doktora öğrencileri günlüklerinde gözlem deneyimlerine dayanarak nitel araştırmaya ilişkin kimi önyargılarından söz etmiştir. Bunlar nitel araştırmanın nicel araştırmaya göre daha kolay olduğunu zannetme, gözlem yapmayı kolay bir iş olarak görme, nitel araştırmanın okuyarak öğrenilebileceğini

düşünme gibi nitel araştırma konusundaki yanlış ve eksik bilgilerden oluşmaktadır. Doktora öğrencileri gözlem deneyimiyle birlikte nitel araştırma konusundaki önceki bilgilerinin gerçeği yansıtmadığını ve önyargılar içerdiğini fark etmiştir. Nitel araştırmanın kolay olduğunu düşünen öğrencilerden kimileri daha önce görüşmeye dayalı nitel araştırmalar yapmıştır. Bundan dolayı nitel araştırmanın kolay olduğu düşünülmüştür. Doktora sürecinde deneyimlenen gerçek bir nitel araştırma projesi bu konudaki önyargıların ortadan kaldırılmasını sağlamıştır. Bu deneyim öğrencilerin önyargılarıyla yüzleşmelerine ve kendilerini geliştirmelerine neden olmuştur. Doktora öğrencileri gözlem deneyimiyle birlikte veri toplamaya başladıkça bir takım zorluklar yaşadıklarını ve daha önceden düşündükleri gibi gözlem yapmanın kolay bir iş olmadığını anladıklarını belirtmiştir.

Kendimi eleştirmeyi öğrendim

Günlük yazmaya başlamadan önce doktora öğrencilerinin tamamı kendi eylemlerine ilişkin yazılı bir yansıtma yapmamıştır. Dolayısıyla öğrenciler kendi eylemleri üzerine ilk defa günlük yazmıştır. Doktora öğrencileri, nitel araştırma konusunda bilgilendikçe ve nitel araştırma süreçlerinde günlük yazmanın işlevini düşündükçe kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin daha çok düşünmeye başlamıştır. Öğrenciler, günlük yazmayı araştırmacı kimliklerinin gelişimine katkı sağlayan bir süreç olarak düşünmektedir. Doktora öğrencileri gözlem konularında yaptıkları okumalardan sonra nitel araştırmacı olmada eleştirel yansıtmanın önemli bir beceri olduğunu anladıklarını ve günlük yazmaya daha fazla önem verdiklerini belirtmiştir. Kimi öğrenciler nitel araştırma sürecinde günlük yazma konusuna ilişkin okudukça günlüklerin gerek bir veri toplama aracı gerekse de bir yansıtma aracı olarak kendilerinin araştırmacı kimliğinin gelişimine destek sağladığını görmüştür. Bu kapsamda öğrenciler, “Bu gözlem konusunu neden seçtim?”, “Bu konuyla kişisel ilgim ne?”, “Gözlem verisi toplarken sosyal veri ile araştırmacı yorumlarını karıştırmışım”, “Gözlem konusunda daha fazla çalışma okumam gerekiyor”, “Gözlem yaparken de gözlemci, gözlenen ve dışarıdan biri olarak çeşitleme yapılabileceğini düşünmemiştim” gibi görüşlerine günlüklerinde yer vermiştir. Bu görüşler aracılığıyla doktora öğrencileri kendi nitel araştırmacı özelliklerini değerlendirme olanağı bulmuştur.

Yeteneklerimin sınırlarını gördüm

Doktora öğrencileri ilk nitel araştırma deneyimlerinde zorluklar yaşamıştır. Bu zorluklar öğrencilerin zaman yönetimi, nitel araştırma süreçlerini öngörememe, önceki nitel araştırma deneyimine göre yapacağı gözlemi planlama, gözlemin yoğun bir süreç gerektirdiğini yaşayarak görme gibi nedenlerden kaynaklanmıştır. Bu konuda bir doktora öğrencisi günlüğüne şunları yazmıştır:

Bazen okumalardan, gözlem yapmaktan, gözlem notları kayıt etmekten, gözlem notlarını düzenlemekten, günlük yazmaktan, sonraki gözlemin amaçlarını oluşturmaktan, nitel araştırma dersi için zorunlu okuma yapmaktan, derse katılmaktan başka hiçbir şey yapamaz hale geldiğimi düşünmeye başladım. Bu süreç beni tüketti. Diğer doktora derslerimi ihmal ettiğimi, nitel araştırma dersi için yapmam gereken gözlemi bile tam olarak yapamadığımı hissetmeye başladım. Kendimi çok zorladığımı düşünüyorum.

Doktora öğrencileri tarafından nitel araştırmalarda planlanma, yürütme ve raporlama aşamalarının öngörülenden daha fazla bir emek ve süre gerektirdiği yaşanarak görülmüştür. Öğrenciler gözlem randevularını ayarlama, gözlem kayıtlarını dijital olarak kayıt etme, dijital kayıtları yedekleme, kayıtları metne dönüştürme gibi etkinlikleri yapmada çok zorlandıklarını ifade etmiştir. Buradaki zorlanma kimi zaman öğrencilerin yeteneklerinin ve kapasitelerinin sınırlarını aşma düzeyine ulaşmıştır. Çünkü tüm etkinlikler çok kısa bir sürede ve birbirini izleyen bir süreçte yapmayı gerektirmiştir. Kimi öğrenciler ise gözlem sürecindeki işleri zorlanarak da olsa yapmış olmasına inanmadığını düşünmüştür. Bu öğrenciler dijital kayıt yapma ve bilgisayar destekli nitel veri analizi programlarını ilk defa kullandığını ve bu konularda yeteneklerini görme fırsatı yaşadıkları ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada eğitim bilimlerinin farklı alanlarındaki doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerini anlamak için onların yazdıkları yansıtıcı günlükler incelenmiştir. Doktora öğrencileri nitel araştırmacı olmalarını “deneyimlerinden öğrendim”, “araştırmacı kimliğimi keşfettim” ve “kendimi keşfettim” özellikleriyle açıklamıştır. Pietersen (2002) lisansüstü öğrencilerinin deneyimledikleri bir araştırmadan ne öğrendiklerini “zaman kısıtlaması”, “problem çözme”, “kişisel gelişme” ve “anlama kapasitesi” olarak dört başlıkta toplamıştır. Her iki araştırmacının başlıkları doğrudan benzetme de başlıkların içeriğinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örneğin, gerçekleştirilen araştırmada “kendimi keşfettim” başlığı ile Pietersen’in (2002) araştırmasındaki “kişisel gelişim” başlığının araştırmacı becerileri açısından örtüştüğü görülmektedir.

Gözlem verisi toplayarak ilk defa nitel araştırmayı deneyimleyen doktora öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinin incelenmesiyle onların nitel araştırmacı olma kimliklerine ilişkin önemli ipuçları ortaya çıkmıştır. Doktora öğrencileri nitel araştırmayı hata yaparak öğrenmelerini kendileri için eşsiz bir deneyim olarak düşünmektedir. Doktora öğrencilerine araştırma süreçlerindeki öğrenme deneyimlerini hata yapma olasılığını içerecek biçimde sunmak, onların araştırma becerilerini geliştirmeleri için önemli bir fırsat vermektedir. Benzer biçimde doktora öğrencileri ilgilendikleri konuyla ilgili okumalar yapmalı, okuduklarını uygulamaya geçirmeli ve bunlar üzerine yansıtımlar yaparak neyi ne kadar öğrendiğini düşünmelidir. Doktora öğrencilerinin nitel araştırma sürecini nasıl deneyimledikleri ve nitel araştırmayı nasıl öğrendikleri açısından yansıtıcı günlükler ayrıntılı bilgiler sunmuştur. Ancak bu süreci daha iyi anlayabilmek ve analitik çıkarımlarda bulunabilmek için daha çok araştırma bulgusuna ihtiyaç vardır. Wang (2013) nitel araştırmacının nasıl öğrenildiğine ilişkin daha fazla araştırma yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Doktora öğrencilerinden kimilerinin gözlem deneyimi sonucunda kendi özelliklerinin nitel araştırma yapmaya uygun olmadığını fark etmiş olmaları bir şeyi deneyimlemeden benimsemek veya karşı çıkmak yerine bu konuda deneyime dayalı bilinçli karar vermenin daha doğru bir yol olduğu biçiminde yorumlanabilir. Doktora öğrencilerinin nitel araştırma öğrenmelerini inceleyen araştırmalarda (Cotner et al., 2000; Li & Seale, 2007; Pietersen, 2002) öğrencilerin nitel araştırmacının nasıl yapılacağı, analizin nasıl yapılacağı ve raporun nasıl yazılacağı gibi aşamalarda zorlandıkları bulunmuştur. Gerçekleştirilen araştırmada, doktora öğrencileri gözlem yapma süreçlerinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmacının önceki araştırmaların bulgularından farklı bulgusu doktora öğrencilerinden kimilerinin nicel araştırmaya daha yatkın olduğunu ve nitel araştırmacı olmadığını fark etmiş olmalarıdır. Bu görüşe kimi öğrencilerin nitel bir araştırma deneyimi sonucunda ulaşmış olmaları araştırmacının önemli bulgularından biri olarak değerlendirilebilir.

Doktora öğrencileri kendi nitel araştırmacı kimliklerini oluşturan özellikleri yaşayarak keşfetmiştir. Burada açık görüşlü olmalıyım, anlamaya çalışmalıyım ve sabırlı olmalıyım öğrencilerin nitel araştırmacı olarak kendilerinde fark ettikleri özelliklerdir. Bu özelliklerin gözlem deneyimi sonucunda nitel araştırmayla ilişkilendirilerek yansıtılmış olması başlangıç düzeyindeki nitel araştırmacılar olarak doktora öğrencilerinin araştırmacı kimliklerinin gelişmesinde önemli ipuçları olarak görülebilir. Araştırmacının bu bulgusu konuyla ilgili kimi araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin, Wang (2013) doktora öğrencilerinin nitel araştırma konusunda okumalar yapmak yerine rehberli ve danışıklı nitel araştırmalar yapmalarının nitel araştırmayı daha iyi anlayabileceklerini düşündüklerini bulmuştur. Pietersen (2002) araştırma yapma yeteneğinin araştırma süreçlerinin deneyimlenmesiyle kazanılabileceği vurgulamaktadır. Araştırmacı kimliğinin fark edilmesi doktora öğrencilerinin gözlem yaparken ne tür sorunlar yaşadıklarının ve bu sorunlarla nasıl baş ettiklerinin görülmesini sağlamıştır. Bu yönüyle gerçekleştirilen araştırma kimi araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Li ve Seale (2007) doktora öğrencilerinin nitel veri analiziyle ilgili yaşadıkları başlıca sorunların; kodlamaya nerede başlayacaklarını bilememe, araştırmacı ve katılımcı kategorileri ayırımındaki başarısızlık ve kanıt dayanmayan yorumlar yapma olarak bulmuştur. Wang (2013) doktora öğrencilerinin nitel araştırma raporlarının yazım aşamasında sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak nitel araştırmayı ilk defa deneyimleyen doktora öğrencileri çeşitli sorunlar yaşamış ve bu sorunları kendi bağlamında çözmeye çalışmıştır. Araştırmada doktora öğrencileri kendi kişisel yeteneklerini keşfederken

önyargılarını fark etme, kendilerini eleştirme ve yeteneklerinin sınırlarını görme imkanı bulmuştur. Bu sonuç nitel araştırmacıların kendi özelliklerini bilmesi ve araştırma sürecinde bu özelliklerine göre davranması açısından önemli bulgular ortaya koymuştur. Bu deneyim nitel araştırmaya yeni başlayanlar açısından kişisel olarak önemli bir deneyim olarak yorumlanabilir. Çünkü, Mehra (2002), deneyimsiz nitel araştırmacıların “tarafsızlıklarını koruyarak ve öznel dünya görüşlerinden anlam oluşturmak arasındaki ince bir çizgide” yürümesini öğrenmek zorunda olduklarını vurgular. Bu anlamda doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinde kendi araştırmacı özelliklerine ilişkin bir takım farkındalıkları geliştirmiş olmaları önemli bir kazanım olarak görülebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmacı günlükleri öğrencilerin araştırma sürecinde deneyimlerinden öğrenmelerine, araştırmacı kimliklerini keşfetmelerine ve kendilerini keşfetmelerine katkı sağlamıştır. Bu nedenle, nitel araştırmayı ilk defa deneyimleyecek doktora öğrencileri günlük yazmaları konusunda cesaretlendirilebilir. Doktora öğrencilerinin nitel araştırma süreçlerindeki gelişimlerini izlemede araştırmacı günlükleri işe koşulabilir.

Teşekkür

Şekil 2'nin çizimini gerçekleştiren doktora öğrencilerim Dumlupınar Üniversitesi'nden Öğr. Gör. Figen Durmuş'a ve Anadolu Üniversitesi'nden Arş. Gör. Deniz Özeskici'ye teşekkür ederim.

Extended Abstract

Introduction

Doctoral education is a complex, challenging, dynamic, innovative and formative process in which the ways to develop students' research skills and make them experience new methods and technologies should be considered and their research culture should be formed. One of the basic problems of Turkish universities is the insufficiency of the budget for research and development, and the lack of "research culture" to make use of such a budget (Öztemel, 2013). Research culture includes cognitive, affective and psychomotor competencies or qualifications, and can be developed in individuals through education (Büyüköztürk, 1997). In a small number of studies in Turkey, research culture was associated with quantitative research competencies (Büyüköztürk, 1996, 1999; Karasar, 1993). According to the National Qualifications Framework For Higher Education in Turkey, within the scope of 8. Level (Associate's) Qualifications, a doctorate graduate should "gain advanced level skills in the use of research methods in the field of study" and have a competence of "Broaden the borders of the knowledge in the field by producing or interpreting an original work or publishing at least one scientific paper in the field in national and/or international refereed journals" (The Council of Higher Education, 2010). Aforementioned skills and competencies can be experienced during the doctorate. In this study, it was aimed to understand doctoral students' becoming qualitative researchers by means of their reflective diaries based on the observations they conducted within a qualitative research course.

The diaries written by participants/students in educational research are called science diary (Ajello, 2000), interactive diary (Andrusyszyn & Davie, 1997), notebook (Baxter, Bass & Glaser, 2001; Ruiz-Primo, Li & Shavelson, 2001), reflective diary (Doyran, 2013; Henter & Indreica, 2014; Khaled, 2015), student diary (Özmen, 2010), diary (Connor-Greene, 2000) and process diary (Woll, 2013). Researcher diary is a tool that reflects researcher's thoughts, indecisions, understandings (Galili, 2014), observations, interpretations and feelings (Yildirim & Şimsek, 2013), ensures his/her personal connection with research, and in which the research process is recorded as a source of raw data (Hughes, 1996; Altrichter et al., 1993).

Writing a diary is usually seen as a way to encourage developing self-awareness and self-reflection skills (Woll, 2013), and an opportunity for inner talk and reflection (Engin, 2011). Diaries as a data gathering tool have long been used in the qualitative research tradition. For example, in sociology research, diaries have been widely used since the mid-twentieth century when they were developed first (Madge, 1953; cited in: Woll, 2013). In qualitative educational research, diaries can be used as an important part of research processes (Engin, 2011) to support obtaining views related to the personal phenomena that are difficult to reach through other methods (Zimmerman & Wieder, 1997, cited in Woll 2013), and can be supplementary data gathering tools replacing traditional data gathering tools (Woll, 2013). Although there are many publications on qualitative research methods, almost no publications exist on the experiences of those who encounter qualitative research for the first time (Wang, 2013). For example, Saban (2007) is the first study that was conducted in Turkey on graduate students' perceptions of qualitative research methodology. In understanding doctoral students' initial experiences of qualitative research, diaries written by them can be functional. Students are expected to write a diary with a critical awareness. One of the ways for critical awareness in research processes is written inner observation, and the other way is writing a diary. Critical awareness is a skill that is not inborn, but can be learned and developed (Ger, 2009).

Diaries were used as a reflective tool in several studies to discover how graduate students learn about qualitative research (Cotner et al., 2000; Li & Scale, 2007; Pietersen, 2002). There are limited numbers of studies related to researcher diaries in monitoring the development in the methodology

knowledge of those who are newcomers to qualitative research (Engin, 2011). This study focused on doctoral students' initial experiences of qualitative research.

Vygotsky's socio-cultural theory can be taken as a basis for understanding the learning experiences in dairies written in qualitative research processes and the perspectives of diary writers (Engin, 2011; Özden, 2005; Turk, 2015). Socio-cultural theory proposes that human beings place information in a social environment with symbolic experiences through language based on relationships, not through scientific processes within the mind (Gergen, 1985, cited in Karairmak & Aydın, 2007). They build the world in the way they make sense of it with their experiences and reflections in their daily life (Turk, 2015). In this regard, one way to understand how doctoral students go through their initial qualitative research experiences, how they reflect these experiences to writing in their dairies, what kind of a research context they are in, and how they build all these is examining the dairies they write. The aim of this study was to understand doctoral students' initial experiences of qualitative research and qualitative researcher identity that they try to develop based on their dairies. The following research questions were addressed based on this aim:

1. What did doctoral students reflect on related to their initial experiences of qualitative research in their dairies?
2. What clues did they present with regard to their identity of being a qualitative researcher in these dairies?
3. What views did they include regarding before and after their qualitative research experiences in these dairies?
- 4.

Method

Research Design

The study employed analytical research model. In analytical research, documents and records are analysed in terms of concepts, events and ideas (McMillan, 2004). The documents of this study included the dairies written by doctoral students within a qualitative research methods course between the years 2008-2014. The research process is presented in Figure 1.

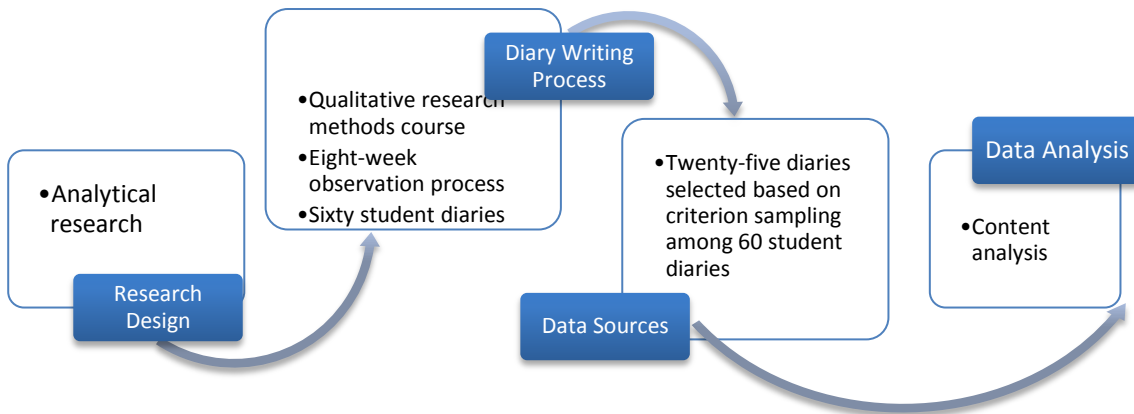


Figure 1. Schematic representation of the research process.

Diary Writing and Data Gathering Process

A total of 60 students, with at least three students and at most 12 students each semester, enrolled in the *Qualitative Research Methods* course taught between the years 2008-2014. The course lasted for 14 weeks every semester with 3-5 hours of lessons each week in a classroom atmosphere in a way to ensure the theory-practice integrity. It was implemented within a framework of three basic activities that are a pilot qualitative research requiring to gather observation data for about eight weeks of these 14 weeks, conducting a semi-structured interview for a period of three weeks, and evaluating the articles written with a qualitative paradigm for the last three weeks. Preparing a report for each activity was an obligatory task. As of 2011, the course was implemented with an addition of the discussions on Facebook, apart from the lessons taught in a classroom. The students wrote a research diary throughout the course, and handed these diaries with the reports they prepared. The data of this study consisted of the diaries written by the doctoral students in the eight-week observation process. Twenty-five out of 60 diaries were selected to be analysed in the study. Criterion sampling was performed in this selection. The following criteria were considered in the exclusion of 35 diaries from the analysis by the researcher: 1) Diaries for the eight weeks having to be written in full, 2) diaries providing a complete picture of the context, and 3) students' reflecting their experiences with a critical perspective.

Data Analysis

The diaries as the primary data source of the study were analysed through content analysis. In content analysis, the data were interpreted in a way the reader can understand by gathering the data around similar concepts and themes (Creswell, 2014). The content analysis of these diaries were conducted by following the steps presented below. 1) Reading the diaries one by one and coding, 2) Gathering the codes under certain themes, 3) Reviewing the suitability of the codes and themes, 4) Finalising the themes and 5) Interpreting the themes.

Findings

The themes and sub-themes revealed as a result of the content analysis performed on the doctoral students' diaries are presented in Figure 2.



Figure 2. The process of becoming a qualitative researcher.

The Theme "I Learned From My Experiences"

The doctoral students perceived having research experience as an important gain in learning qualitative research processes. The students regarded their mistakes they made especially in the observation process as unforgettable learning experiences. In terms of becoming a qualitative researcher, the students perceived as valuable at the starting level learning qualitative research by making mistakes, reading on topics of qualitative research and qualitative observation, writing reflections related to the observation process, and realizing their abilities as researchers and individuals. Some students thought that they did not have the characteristics of a qualitative researcher based on their initial qualitative research experiences.

The Theme "I Discovered My Researcher Identity"

The doctoral students formed an opinion about the characteristics that a qualitative researcher should have based on their observation experiences. As a result of their experiences, the students thought that being open-minded, understanding and patient were among the basic characteristics of a qualitative researcher. They stated that a qualitative researcher could also have other characteristics, but these were the prominent ones based on their experiences.

The Theme "I Discovered Myself"

The main emphasis of discovering one's self was that the doctoral students did not think about their actions systematically before. With their experiences of writing a diary, thinking about their actions from a critical perspective and doing this in written mode provided them a unique opportunity in terms of their becoming qualitative researchers and professional development. They expressed that although they had difficulty in writing about themselves at the start, they started to like writing a diary in the course of time, and as they read what they wrote before, they learned from their writings. The aspects discovered here were realizing one's prejudices as a researcher, learning to criticize one's self, and seeing the limits of one's researcher abilities.

Result, Discussion and Suggestions

In this study, the doctoral students' reflective diaries were examined to understand their initial experiences of qualitative research. The doctoral students described their becoming qualitative researchers with the themes "I learned from my experiences", "I discovered my researcher identity", and "I discovered myself." Pietersen (2002) gathered what graduate students learned from a research that they experienced under four themes being "time limitation", "problem solving", "personal development", and "comprehension capacity." Although the themes of these studies are not similar to each other, it can be argued that the contents of the themes are. For example, the theme "I discovered myself" in this study seems to overlap with the theme "personal development" in Pietersen's (2002) study in terms of researcher skills.

The reflective diaries provided detailed information regarding how the doctoral students experienced the qualitative research process and how they learned qualitative research. However, more research findings are needed to be able to better understand this process and make analytical inferences. Wang (2013) points out that more studies should be conducted on how qualitative research is learned.

Some of the doctoral students realising as a result of their observation experiences that their characteristics were not suitable for conducting qualitative research can be interpreted as that instead of adopting or objecting to something without experiencing, making conscious decisions in this respect is more sensible. In the studies examining doctoral students' learning of qualitative research (Cotner et

al., 2000; Li & Seale, 2007; Pietersen, 2002), students were found to have difficulty in steps such as how to conduct qualitative research, how to do the analysis, and how to report findings. In the current study, the doctoral students stated to have difficulty in the observation processes. This finding of the study that is different from the previous studies is that some of the doctoral students realized that they were more inclined to quantitative research and they were not qualitative researchers. Some of the students' forming this view as a result of their qualitative research experience can be evaluated as one of the significant findings of this study.

The doctoral students discovered the characteristics that formed their own qualitative researcher identities. The characteristics that they realised in themselves as qualitative researchers were "I need to be open-minded", "I need to try to understand", and "I need to be patient." These characteristics being reflected with relation to qualitative research as a result of observation experiences can be seen as important clues for the development of the doctoral students' researcher identities. This finding of the study is consistent with the findings of some studies. For example, in Wang (2013), doctoral students thought that their conducting qualitative research with guidance rather than reading on qualitative research would make them understand qualitative research better. Pietersen (2002) points out that the ability to conduct research can be gained by experiencing research processes.

Realising their researcher identities enabled the doctoral students to see what kind of problems they experiences in the observation process and how they coped with these problems. This finding is also consistent with some research findings in the literature. For example, the main problems that Li and Seale (2007) identified for doctoral students with regard to qualitative data analysis were not knowing when to start the coding, failing to make the distinction between researcher and participant categories, and making interpretations that are not based on proof. Wang (2013) revealed that doctoral students had problems in the stage of writing the report of qualitative research. As a result, the doctoral students who experienced qualitative research for the first time had various problems, and they tried to solve these problems in their own contexts.

In the study, the doctoral students found the opportunity to realise their prejudices while discovering their personal abilities, criticize themselves, and see the limits of their abilities. This result revealed significant findings in terms of a qualitative researcher's knowing their own characteristics, and acting based on these characteristics in the research process. This experience can be interpreted as an important experience individually for new starters to qualitative research. The reason is that Mehra (2002) emphasizes that inexperienced researchers have to learn walking "on a thin line between maintaining their impartiality and forming meanings from subjective world views." In this regard, the doctoral students' having awareness related to their own researcher characteristics in their initial experiences of qualitative research can be seen as an important gain.

According to the results of the study, the research diaries contributed to the students' learning from their experiences in the research process, and discovering their researcher identities and themselves. For this reason, doctoral students who would experience qualitative research for the first time can be encouraged to write diaries. Researcher diaries can be employed in monitoring their development in qualitative research processes.

Kaynakça

- Ajello, T. (2000). Science journals: Writing, drawing and learning. *Teaching Pre K-8*, 30(5), 56-57.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*. London: Routledge.
- Andrusyszyn, M., & Davie, L. (1997). *Reflection as a design tool in computer mediated education*. Proceedings of the Distance Education Conference. San Antonio: Texas A & M University. Retrieved March 10, 2015, from <http://tortoise.oise.utoronto.ca/~ldavie/reflect.html>
- Baxter, G. P., Bass, K. M., & Glaser, R. (2001). Notebook writing in three fifth-grade science classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(2), 123-140.
- Büyükköztürk, Ş. (1996). *Türk yükseköğretiminde araştırma eğitimi*. Unpublished doctorate dissertation. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyükköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 453-464.
- Büyükköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 18, 257-269.
- Connor-Greene, P. A. (2000). Making connections: Evaluating the effectiveness of journal writing in enhancing student learning. *Teaching of Psychology*, 27(1), 44-46.
- Cotner, T. L., Intrator, S., Keleman, M., & Sato, M. (2000). *What graduate students say about their preparation for doing qualitative dissertations: A pilot study*. In *getting good at qualitative research*. Symposium conducted at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana. Retrieved March 10, 2015, from <http://www.stanford.edu/group/QDA/00pilot.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Doyran, F. (2013). Reflective journal writing on the way to becoming teachers. *Cypriot Journal of educational Sciences*, 8(1), 160-168.
- Engin, M. (2011). Research diary: A tool for scaffolding. *International journal of Qualitative Methods*, 10(3), 296-306.
- Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 568-576.
- Ger, G. (2009). Tüketici araştırmalarında nitel yöntemler kullanmanın incelikleri ve zorlukları. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Hughes, I. (1996). How to keep a research diary. *Action Research Electronic Reader*. Retrieved March 10, 2015, from <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rdiary.html>.
- Henter, R., & Indreica, E. S. (2014). *Reflective journal writing as a metacognitive tool*. In AFASES International Conference. Retrieved March 10, 2015, from http://213.177.9.66/ro/afases/2014/socio/henter_indreica.pdf
- Kararımk, Ö., & Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım: Çağdaş psikolojik danışma anlayışını ve uygulamalarını biçimlendiren bir güç. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, III(27), 91-108.
- Karasar, N. (1993). Araştırma kültürü: Türk araştırma bilim, teknoloji ve eğitim politikalarının kanayan yarası. In 1. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler II* (pp. 69-78). Ankara.

- Khales, B. M. (2015). The power of reflective writing for early childhood teachers in Palestine. *World Journal of Education, 5*(1), 94-101.
- Li, S., & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education, 32*(4), 511-526.
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Mehra, B. (2002). Bias in qualitative research: Voices from an online classroom. *The Qualitative Report, 7*(1). Retrieved March 10, 2015 from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/mehra.html>
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, Z. M. (2010). Bir lisansüstü öğrencisinin telekonferans ve uzaktan eğitim uygulamaları dersindeki deneyimleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 1*(2), 217-232.
- Öztemel, E. (2013). Yükseköğretim kurumlarında araştırma ve inovasyon kültürünün oluşturulması. *Yükseköğretim Dergisi, 3*(1), 22-29.
- Pietersen, C. (2002). Research as a learning experience: A phenomenological explication. *The Qualitative Report, 7*(2). Retrieved March 10, 2015, from (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-2/pietersen.html>)
- Ruiz-Primo, M. A., Li, M., & Shavelson, R. J. (2001). Looking into students' science notebooks: What do teachers do with them? *National Center for Research on Evaluation and Student Testing*. Retrieved March 10, 2015 from http://www.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL/Reports_Papers/Reports%20PDF/Cresst2001No2.pdf
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*, 469-485.
- The Council of Higher Education. (2010). *National qualifications framework for higher education in Turkey*. Retrieved September 10, 2015, from www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=35
- Turk, K. (2015). *Parents' beliefs and attitudes about a play curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kent State University College and Graduate School of Education, USA.
- Wang, F. (2013). Challenges of learning to write qualitative research: students' voices. *International Journal of Qualitative Methods, 12*, 638-651.
- Woll, H. (2013). Process diary as methodological approach in longitudinal phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 13*(2), 1-11.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Ed.). Ankara: Seckin.

Algoritma ve Akış Şeması Kavramlarının Öğretiminde Akıllı Bir Yazılım Sistemi Kullanımı

Utku KÖSE^{*a}, Aslıhan TÜFEKÇİ^b

^aUşak Üniversitesi, Bilgisayar Bilimleri Uyg. ve Arş. Mrk., Uşak/Türkiye

^bGazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.031

Makale Geçmişi:

Geliş 16 Temmuz 2015
Düzeltilme 03 Eylül 2015
Kabul 18 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Bilgisayar programlama,
Algoritma,
Akış şeması,
Yapay zekâ,
Eğitsel yazılım sistemi.

Öz

Bu çalışmanın amacı, bilgisayar programlamanın önemli konuları: algoritma ve akış şeması kavramlarının öğretilmesi için geliştirilmiş olan, Yapay Zekâ destekli bir eğitsel yazılım sistemini tanıtmak ve sistemin başarımını değerlendirmek için elde edilen bulgulara değinmektir. Çalışma kapsamında tanıtılan yazılım sistemi, bilgisayar programlama temel kavramlarının öğretimi düsturuna sıkı bir şekilde bağlı kalmakta, ancak bunu Yapay Zekâ destekli, akıllı bir mekanizma çerçevesinde gerçekleştirmektedir. Yazılımın etkili bir öğretim aracı olup olmadığı konusunda fikir edinmek için genel bir değerlendirme süreci planlanmış; çalışmaya konu olan öğrenciler, bu süreçten geçirilmiştir. Değerlendirme süreciyle elde edilen bulgular, geliştirilen yazılım sisteminin, algoritma - akış şeması kavramlarını ve bilgisayar programlamanın temel odak noktası olan algoritmik düşünce mantığını etkili bir şekilde öğretilmesi noktasında başarılı olduğunu göstermiştir. Ek olarak; yazılım sisteminin, öğrencilerin bilgisayar programlama temellerine yönelik derslerdeki başarı oranlarını artırdığını ve gerek yazılımın, gerekse gerçekleşen eğitimsel süreçlerin, öğrenciler tarafından oldukça etkili bulunduğunu da ifade etmek mümkündür.

Usage of an Intelligent Software System in Teaching Algorithm and Flowchart Concepts

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.031

Article history:

Received 16 July 2015
Revised 03 September 2015
Accepted 18 November 2015

Keywords:

Computer programming,
Algorithm,
Flow chart,
Artificial intelligence,
Educational software system.

Abstract

Objective of this work is to introduce an Artificial Intelligence supported educational software system, which has been developed for teaching important subjects of computer programming: algorithm and flowchart concepts, and touch upon the findings, which were obtained for evaluating success of the system. The software system introduced in the work is tightly connected to the rule of teaching essential computer programming concepts, but ensures this task in the context of an Artificial Intelligence supported, intelligent mechanism. In order to have idea about whether the software is an effective teaching tool or not, a general evaluation process has been planned; students subjected to the work have been taken into this process. Findings obtained via evaluation process have shown that the developed software system is successful at effectively teaching the algorithmic thinking logic, which is the essential focus, and algorithm - flowchart concepts. Additionally, it is also possible to express that the software system has improved students' success rates in the courses related to essentials of computer programming and students have found both software and the performed educational processes pretty effective.

*Yazar: utku.kose@usak.edu.tr

Giriş

Bilgisayar programlama, bilgisayar tabanlı sistemlerin istekler doğrultusunda çalışması ve problemleri çözme konusunda yönlendirilmesi için sahip olunması gereken temel bir beceridir. Günümüz teknolojisinde meydana gelen hızlı gelişme ve iyileşmeler, bilgiye olan ihtiyaçların artması ve ihtiyaç duyulan bilgiye hızlı erişim sağlayabilme gibi değişimler, bilgisayar programlamaya yönelik temel düzeyde bilgi ve becerilerin farklı araştırma / bilim / faaliyet alanlarında da gerekli bir hale gelmesine sebep olmuştur. Hatta son zamanlardaki gelişmeler, bilgisayar programlama yaklaşımının okul ortamlarına yayılma hızının arttığını göstermektedir (Kafai & Burke, 2015; Sterritt et al., 2015). Bilgisayar programlamaya yönelik artan bu ilgi, ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması yönünde eğitimsel süreçlerin de birçok çalışmaya konu olmasını sağlamıştır. Gerçekleştirilen çalışmalar, bilgisayar programlamanın öğrenilmesi ve öğretilmesi noktasında dönüm noktası teşkil eden tecrübeleri ön plana çıkarmıştır. Bilgisayar programlama öğretiminde söz konusu olan en önemli tecrübe, hiç kuşkusuz ki algoritma ve akış şeması kavramlarının öğrenilmesi süreci olmaktadır. Bu nedenle özellikle bu kavramların etkin öğretilmesi üzerine kurgulanan çalışmalar, son yıllarda oldukça rağbet görmektedir.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, bilgisayar programlamanın öğretilmesi / öğrenilmesi noktasında çözülmesi gereken farklı sorunlar olduğu da görülmektedir. Özellikle problem çözme yaklaşımları ve çözüm tasarlayabilme yeteneklerinin etkin düzeyde elde edilememesi, bilgisayar programlama becerisinin öğrenilmesi zor bir yaklaşım olarak kabul edilmesine sebep olabilmektedir (Moser, 1997; Pillay, 2003; Pillay & Jugoo, 2005). Bu sorunun üstesinden gelmek adına programlama becerisinin anlaşılması, farklı yollarla kazandırılması ve bilgisayar programlamaya temel teşkil eden derslerdeki katılım oranı düşüşlerinin ortadan kaldırılabilmesi yönünde çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Bau et al., 2015; Bennedsen & Caspersen, 2007; Cañas et al., 1994; Cutts et al., 2014; Esteves et al., 2011; Krpan et al., 2015; Michaelson, 2015; Robins et al., 2003; Wiedenbeck et al., 2004; Wiedenbeck et al., 1999; Yadin, 2011). Bu bağlamda, gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde ortaya çıkan önemli bir eğilim de, kullanımı kolay, görsel açıdan zengin ve etkileşimli öğretim ortamlarının literatüre kazandırılması olmuştur. Örneğin, Massachusetts Teknolojisi Enstitüsü'nde geliştirilen Scratch programı, bilgisayar programlamanın temelleri niteliğindeki algoritmaların ve algoritmik düşünce mantığının öğretilmesi adına etkin bir araç olarak kullanılmaktadır (Armoni et al., 2015; Maloney et al., 2010; Resnick et al., 2009). Yine ilgili literatürde, görsel süreçlerden yararlanan ve bilgisayar programlama ve algoritmik düşünce mantığı öğretilmesine odaklanan farklı uygulamalar da söz konusudur (Carlisle et al., 2005; Chen & Morris, 2005; Hooshyar et al., 2015). Konuya ilişkin olarak değinilmesi gereken diğer bir husus da, Yapay Zekâ yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin eğitimsel yazılım sistemleri tasarlanıp geliştirilmesinde aktif olarak kullanılıyor olmasıdır. Dolayısıyla, görsel ve etkileşimli kullanım özelliklerinin ötesinde, akıllı organizasyon, değerlendirme ve kullanım özelliklerinin işe koşulabilmesine imkân sağlayan Yapay Zekâ desteği, eğitimcilerin ilgi alanı içerisinde olmaya devam etmektedir (Dorça, 2015; Jain et al., 2013; Matsuda et al., 2015; Wenger, 2014).

Bilindiği üzere, bilgisayar programlama mantığının öğretimi aşamasında yüksek etkileşimli ve pratik uygulama süreçleri sunmayı amaç edinen farklı yazılım sistemleri araştırmacılar tarafından, özellikle son yıllarda sıklıkla geliştirilmektedir. Genel olarak incelendiğinde, görsel işlevselliği yüksek nitelikte olan ve kullanıcıların kod parçalarından ziyade; görsel kullanım mantığına dayalı elementleri kullanarak uygulamalar oluşturabildiği ve nihayetinde algoritmik akışı daha kolay algılayabildiği bu yazılımlar, eğitim kurumları tarafından büyük rağbet görmektedir.

Gerçekleştirilen bu çalışmada ortaya konulan yazılım sistemi, bilgisayar programlama temel kavramlarının öğretimi düsturuna sıkı bir şekilde bağlı kalmakta, ancak bunu Yapay Zekâ destekli, akıllı bir mekanizma çerçevesinde gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; "bilgisayar programlamanın önemli konuları: algoritma ve akış şeması kavramlarının öğretilmesi için geliştirilmiş olan, Yapay Zekâ destekli bir eğitsel yazılım sistemini tanıtmak ve sistemin başarımını değerlendirmek için elde edilen bulgulara değinmek" şeklindedir. Alt-amaçları şöyle ifade etmek mümkündür:

- Akıllı yazılım sistemini kullanmış olan deney grubundaki öğrenciler ile mevcut, geleneksel eğitim süreci kapsamında yer almış olan kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında farklılık var mıdır?
- Akıllı yazılım sistemini kullanmış olan deney grubundaki öğrencilere sistem ortamındaki problemlerden uygun olanlar, akıllı bir biçimde sunulabilmekte midir?
- Akıllı yazılım sistemini kullanmış olan deney grubundaki öğrenciler, derslerinde böyle bir yazılım sisteminin kullanılması konusunda olumlu fikirlere sahip midir?

Algoritma ve Akış Şeması Öğretiminde Akıllı Yazılım Sistemi

Çalışmada ortaya konulan; akıllı yazılım sisteminin eğitimsel anlamda amacını ve katkılarını anlamak adına; geliştirilen Yapay Zekâ mekanizmasını ve yazılım sisteminin kullanım yapısını ele almakta fayda vardır. Bu bağlamda, yazılım sisteminin Yapay Zekâ mekanizmasına ve kullanım özellik - işlevleri bu bölüm altında kısaca açıklanmaktadır.

Yapay Zekâ Mekanizması

Yazılım sisteminde öğretmenler sisteme algoritma ve/veya akış şeması problemlerini tanımlamakta ve muhtemel çözümleri tasarlamaktadır. Bu noktada her bir problem için 1 ile 5 arasında zorluk düzeyleri belirlenmektedir. Muhtemel çözümlere göre öğrencilerin tasarladıkları algoritma / akış şemalarında şu kıstaslara göre puanlama yapılmaktadır:

- Uygun şart - koşul yapılarının kurulması,
- Uygun döngü yapılarının kurulması,
- Algoritma ve akış şeması dallanmalarının doğru yapılması,
- Algoritma ve akış şeması tanımlamalarının doğru yapılması.

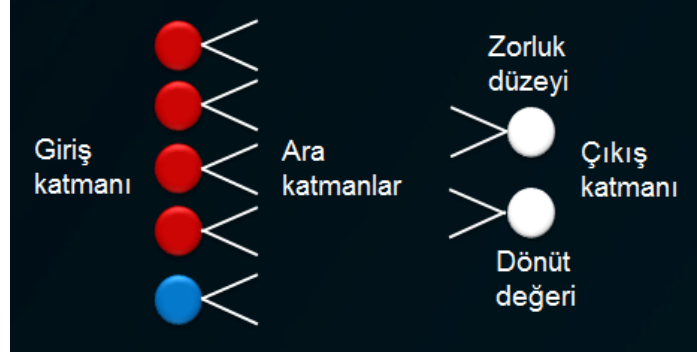
Belirlenen her kriterin farklı puan aralıklarını hedef alan çeşitli dönütler de (mesaj, örnek resim, video, Web sayfası, doküman gösterimi... vb.) yine öğretici tarafından sisteme tanımlanmaktadır. Öğreticiler yine sistem üzerinde tanımladıkları ufak test sınavları ile öğrenci başarıyı ölçebilmektedir.

Öğrencilerin gerçekleştirmiş olduğu problem, test çözümü... vb. aktiviteler sonrası farklı kategorilerde elde ettikleri puanlar bir Yapay Sinir Ağları sistemine giriş olarak verilmektedir. Buna göre, girişler kısaca şu şekildedir:

1. Giriş: Uygun şart - koşul yapılarının kurulması,
2. Giriş: Uygun döngü yapılarının kurulması,
3. Giriş: Algoritma ve akış şeması dallanmalarının doğru yapılması,
4. Giriş: Algoritma ve akış şeması tanımlamalarının doğru yapılması,
5. Giriş: (varsa) test genel başarı puan ortalaması.

Yapay Sinir Ağı'nın çıkış katmanında ise zorluk düzeyi ve dönüt değeri bilgileri elde edilebilmektedir. Buna göre; her bir öğrenci, gerçekleştirdiği aktiviteler sonrasında belirli zorluk düzeyi ve dönüt değeri bilgilerine sahip olmaktadır. Sistem böylece yeni problemleri görüntülerken öğrencilerin zorluk düzeyi ve dönüt değeri bilgileri dikkate alarak seçim işlemi gerçekleştirmektedir.

Kurulan Yapay Sinir Ağı modelinin temsili bir şeması Şekil 1 altında sunulmuştur. Metni teknik detaylara boğmamak adına Yapay Sinir Ağı tekniğinin detaylarına değinilmemiştir. Bu nedenle ilgili tekniğe ilişkin bilgi edinmek isteyen okurlara genel kaynak olarak (Anderson & McNeill, 1992; Basheer & Hajmeer, 2000; Hassoun, 1995; Yegnanarayana, 2009) önerilmektedir.



Şekil 1. Akıllı yazılım sisteminde kullanılan Yapay Sinir Ağı modeline yönelik şema.

Yapay Zekâ mekanizmasının işleyişine yönelik olarak ifade edilmesi gereken diğer bazı noktalar da şu şekildedir:

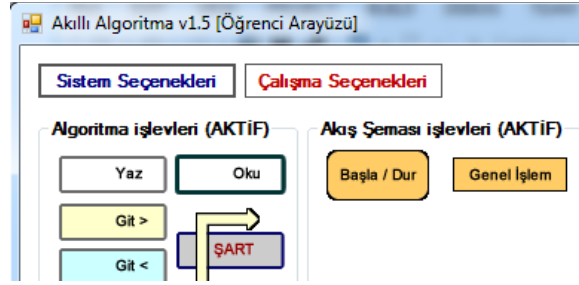
- Sistemde her yeni algoritma / akış şeması problemi tanımlama sonrası örnek giriş puanları (varsa testler de eklenerek) ve beklenen zorluk düzeyi ile dönüt değeri tanımlamaları yapılarak Yapay Sinir Ağı sisteminin kendi kendini eğitmesi sağlanmaktadır.
- Böylelikle sistemde her yeni problem aktivitesi yerine getirildikten sonra öğrencinin elde ettiği zorluk düzeyi ve dönüt değeri bilgilerine göre iki mekanizma devreye girmektedir. Buna göre:
 - o Sistem bir sonraki örnek problemi elde edilen zorluk değerine en yakın durumdaki rastgele adaylardan seçmektedir.
 - o Elde edilen dönüt değerinin ağırlığına göre puan kıstaslarına yönelik verilmiş olan dönütler işletilmektedir.

Genel Kullanım Özellikleri

Yazılım sisteminde öğretmenler ve öğrenciler için iki ayrı arayüz yapısı vardır. Öğreticilere yönelik arayüzler daha çok problem, muhtemel problem çözümleri, dönütler, testler... vb. unsurları tanımlamaya, öğrenci durumlarını ön izlemeye yönelik iken; öğrenci arayüzleri problem ve test çözmeye yöneliktir. Sistemin en önemli özelliği, günümüzde oldukça revaçta olan sürükle - bırak mekanizmasına dayalı problem tanımlama / çözüme özelliklerine ve işlevlerine sahip olmasıdır.

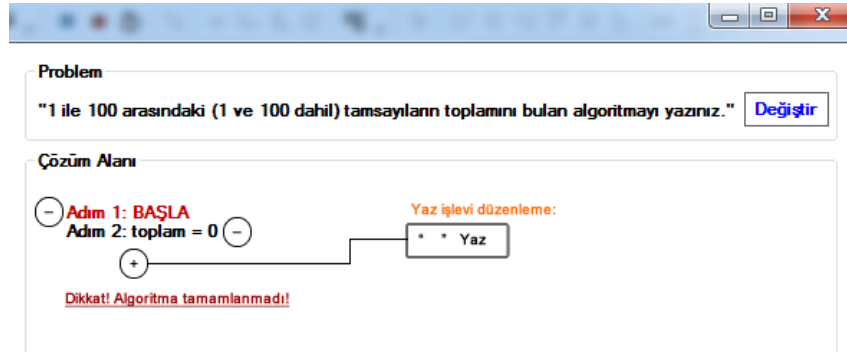
Yazılım sistemi, hızlı ve pratik bir kullanım tecrübesi sağlamak için Windows Form yapısında tasarlanmış ve C# programlama diliyle Visual Studio 2012 geliştirme ortamında kodlanmıştır. Görsel tasarımda gereksiz ayrıntılardan sakınılmış, sadece öğretim / öğrenim sürecine katkı sağlayacak unsurların işe koşulması amaçlanmıştır.

Yazılım kapsamında tipik bir öğrenci arayüzü, sol alanda sürükle - bırak mekanizmasıyla kullanılacak algoritma ve akış şeması kontrolleri, sağ alanda ise aktif probleme yönelik unsurlardan ve çözüm alanından oluşmaktadır. Yine arayüzün üst kısmında yazılıma ilişkin çeşitli işlevlere ulaşılabilmektedir. Algoritma ve akış şeması kontrollerine yönelik bir ekran görüntüsü Resim 1'de sunulmuştur.



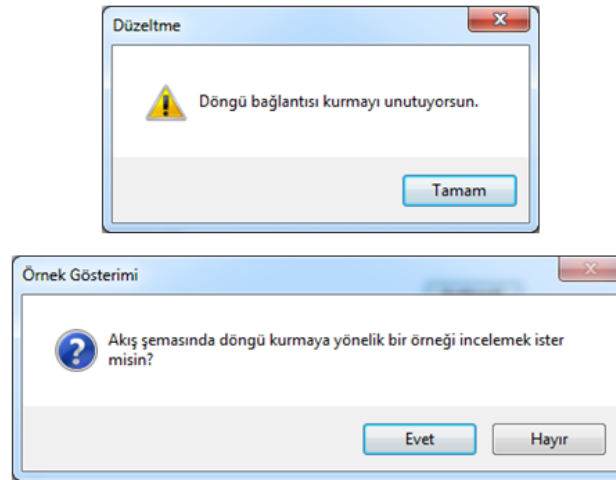
Resim 1. Öğrenci arayüzünde algoritma ve akış şeması kontrolleri.

Çözüm alanında oluşturulan her algoritma / akış şeması yapısı, ilgili kontroller üzerine tıklanarak düzenlenebilmekte ve muhtemel bir çözüm tamamlandıktan sonra sistem tarafından değerlendirilebilmesi için öğrenci tarafından onaylanabilmektedir. Resim 2 kapsamında örnek bir problem ve çözüm alanından ekran görüntüsü görülebilmektedir.



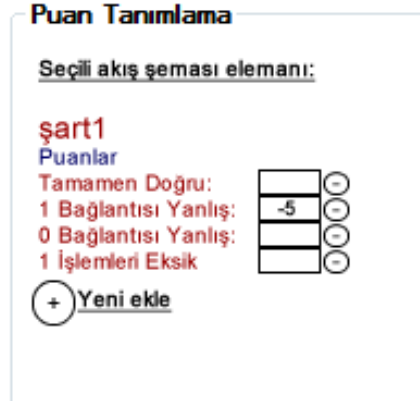
Resim 2. Örnek bir problem ve çözüm alanı.

Yapay Zekâ mekanizması açıklanırken de değinildiği üzere, öğrencilerin sahip oldukları zorluk düzeyi ve dönüt değeri bilgileri, yeni - uygun problemlerin seçilmesine ve problemler esnasında yazılım sistemi tarafından dönütler sağlanmasına ön ayak olmaktadır. Bu noktada ilgili dönütler, yazılım tarafından öğrencilerin farklı problemlere veya kaynaklara yönlendirilmesini veya problem çözümlerinde yapılan hatalar konusunda uyarılarda bulunulmasını amaçlamaktadır. Resim 3 altında bazı örnek dönütler gösterilmiştir.



Resim 3. Yazılım sisteminden örnek dönütler.

Öğretici arayüzü ele alındığında ise, daha çok algoritma / akış şeması problemlerinin veya genel materyallerin, testlerin... vb. yan unsurların oluşturulabildiği bir arayüz ile karşı karşıya kalınmaktadır. Özellikle algoritma / akış şeması problemleri oluşturulurken öğreticiler problem tanımlamaları ve her bir problem için muhtemel çözüm senaryolarını oluşturabilmektedir. Çözüm senaryoları oluşturulurken, - tıpkı öğrenci arayüzünde olduğu gibi- algoritma veya akış şeması kontrolleri sürükle - bırak yaklaşımı ile bir araya getirilebilmektedir. Eklenen her yeni kontrolün, öğrenci tarafından yapılan işlemlere veya oluşturulan bağlantılara göre puanlandırılması sağlanabilmektedir. Seçili bir akış şeması kontrolüne yönelik olarak ekrana getirilen puanlama panelinden örnek bir ekran görüntüsü Resim 4 altında sunulmuştur.



Resim 4. Seçili bir akış şeması kontrolüne yönelik olarak ekrana getirilen puanlama paneli.

Kısaca açıklanan arayüzler sayesinde, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin etkileşimli bir eğitimsel yazılım ortamında aktif duruma gelmesi; böylece algoritma ve akış şeması kavramlarına yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılmasına dayalı aktiviteleri yerine getirmesi sağlanabilmektedir. Böylelikle spesifik programlama dilleri kapsamında bilgisayar programlamaya yönelik ileri düzey konulara geçmeden önce, algoritmik düşünce mantığının istendik düzeylerde tecrübe edinilmesi (ve dolayısıyla kazanılması) mümkün olmaktadır.

Her ne kadar çalışmanın amaçlarına uygun olarak tasarlanıp geliştirilmiş olsa da, akıllı eğitimsel yazılım sisteminin etkinliğini ve başarımını bir şekilde değerlendirmek gerekmektedir. Bu nedenle sonraki bölümde, gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri açıklanmıştır.

Yöntem

Yapay Zekâ mekanizması ve genel kullanım özellikleri açıklanan akıllı eğitimsel yazılım sistemi ve bu sistem ile uygulanan süreç, istendik etkinliğin ve başarımın sağlanıp sağlanmadığını anlamak adına tipik bir değerlendirme sürecinden geçirilmiştir. Sürece ilişkin detaylar bu bölümde, ilgili alt-başlıklar altında sunulmaktadır.

Değerlendirme Yaklaşımı

Geliştirilen yazılımın, algoritma ve akış şemaları kavramları öğretiminde ne derece etkin ve başarılı olduğu sorusu, kuşkusuz ki öğretim sürecine tabi olan öğrenciler tarafından daha iyi cevaplandırılacaktır. Bu bağlamda, yazılımı kullanarak edinilen tecrübelerin ve kullanım sonrası ortaya çıkan birtakım verilerin, yazılımın değerlendirilmesi noktasında kullanılabileceği düşünülmüştür. Bu yüzden; etkin değerlendirmeyi sağlamak adına, ilgili yazılım sisteminin bilgisayar programlama temellerine yönelik dersler alan öğrenciler tarafından kullanılması sağlanmış ve genel hatlarıyla niceliksel bir değerlendirme / araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Yaklaşım kapsamında ilk olarak deneysel araştırma modeli

üzerinde durulmuş, beraberinde ise sistem üzerinde sunulan problemlerin öğrenciler tarafından uygunluğu / kabul derecesi ölçülmüştür. Yazılımın kullanıldığı süreç sonunda, -yine süreci tamamlamak adına- yazılımı kullanmış olan öğrencilerin görüşleri bir anket çalışması yardımıyla dikkate alınmıştır. Sürecin dengelerini daha iyi anlamak adına deneysel sürece tabi olan deney ve kontrol gruplarından kısaca bahsetmek gerekmektedir.

Çalışma Grubu - Deney ve Kontrol Grupları

Değerlendirme sürecine, Uşak Üniversitesi'nde Programlama Temelleri ve Bilgisayar Programlama gibi, bilgisayar programlamaya giriş niteliğinde dersler alan toplam 90 ön lisans öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden 45 tanesi, akıllı yazılım sisteminin kullanıldığı deney grubunu, geriye kalan 45 tanesi ise geleneksel eğitim sürecinin izlendiği kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu noktada, uygulanan deneysel değerlendirme sürecinin bir yarıyıl (14 hafta) boyunca devam etmesi sağlanmıştır. İşlenen derslerde aynı müfredatın, benzer dengelerdeki öğretim elemanları tarafından işlenmesine dikkat edilmiş ve yine grupların oluşturulması esnasında, dersleri alan bütün öğrencilerin genel başarı düzeyleri ve derslerdeki ilgileri - tutumları dikkate alınarak; dengeli bir yapının ortaya konulmasına çalışılmıştır. Değerlendirmeye gölge düşürebilecek çevresel faktörler süreç öncesi kontrol altına alınmıştır.

Değerlendirme Araçları ve Verilerin Toplanması

Anlaşılabileceği üzere; değerlendirme sürecinden elde edilecek veriler, uygulanan deneysel süreç esnasına ve sonrasına tekabül etmektedir. Bu noktada, yazılım sisteminin kullanımının öğrenci akademik başarısını nasıl etkilediğini anlamak için yarıyıl sonunda ilgili dersleri alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin durumları dikkate alınmıştır. Değerlendirme süreci esnasına yönelik diğer değerlendirme aracı ve veri toplama yaklaşımında ise, yazılım sistemi ortamında deney grubu öğrencilerine sunulan her bir problemin öğrencilerin düzeylerine uygunluk durumunun (eksik olunan konulara isabet, uygun dönütte bulunma, eksik olunan konulara yönlendirme... vb. durumlara göre) 5 yıldızlı bir ölçekte oylanması istenmiştir. Son olarak, süreç sonrasında, yine deney grubu öğrencilerine sunulan anket çalışmasıyla yazılıma ve sürece yönelik görüşlerin elde edilmesi sağlanmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ankette dönütler 5'li Likert Ölçeği (1: Kesinlikle Katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Kararsızım; 4: Katılıyorum; 5: Kesinlikle Katılıyorum) kapsamında elde edilmiştir. Uzman görüşü eşliğinde hazırlanmış olan bu ifadelerin yanı sıra, öğrencilerin anketteki ilgili alana yazdıkları kişisel düşünceler ve öneriler de toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Değerlendirme süreci kapsamında uygulanan deneysel yaklaşımına göre; yarıyıl sonunda ilgili dersleri geçen deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları ve başarı notu ortalamaları gibi veriler, yazılımın akademik başarıya etkisini anlamak adına dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, her bir öğrencinin başarı notu, yarıyıl ortasında yapılan vize sınavının %40'ı ve yarıyıl sonunda yapılan final sınavının %60'ı toplanarak hesaplanmıştır (Her iki sınav da test ve uygulamaya dönük klasik sorulardan oluşmaktadır). Diğer yandan, sunulan problemlerin uygunluğuna yönelik verilen (5 yıldızlı ölçekteki) oylar, yazılımın Yapay Zekâ mekanizmasının başarımı doğrultusunda fikir edinilmesi için kullanılmıştır. Süreç sonrası anket çalışmasında ise; her bir maddeye verilen dönütler ve kişisel düşünce - öneriler dikkate alınmış ve bu bulgular da, gerek yazılım sisteminin, gerekse eğitim sürecinin başarısını anlamada söz sahibi olmuştur.

Bulgular

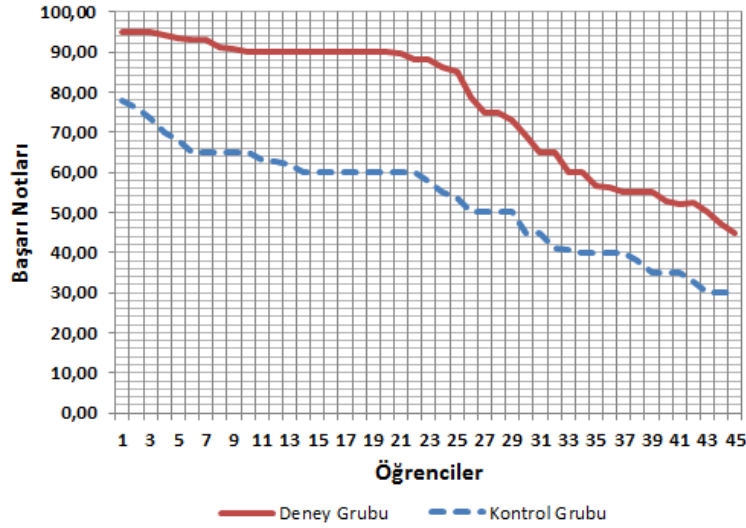
Deneysel değerlendirme yaklaşımı kapsamında, ilgili yarıyıl sonunda elde edilen akademik başarımların bulgularını, her iki grup için Tablo 1 altında sunmak mümkündür.

Tablo 1.

Deneysel değerlendirme yaklaşımı bulguları.

Grup	Toplam Öğrenci Sayısı	Dersi Geçen Öğrenci Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Deney Grubu	45	34	77.05	16.90
Kontrol Grubu	45	22	52.93	13.38

Tablo 1'den görüleceği üzere, deney grubu kontrol grubuna göre daha yüksek bir akademik başarımlar göstermiştir. Her iki gruba yönelik başarımların dağılımları grafiksel olarak Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarının başarımlarının dağılımları.

Süreç sırasında sunulan problemlerin uygunluk durumuna yönelik olarak, yazılım sistemini kullanan deney grubu öğrencilerinin vermiş olduğu oylara yönelik bulgular Tablo 2 altında sunulmuştur.

Tablo 2.

Problemlerin uygunluk durumlarına yönelik verilen oylar kapsamında bulgular.

Problem Kategorisi	Toplam Problem	Toplam Oy ^a	Yıldız Sayısına Göre Oylar					Ortalama
			1	2	3	4	5	
Genel İşlemler	14	630	0	10	39	189	392	4.53
Şart - Koşul Kontrolleri	17	765	0	0	57	214	494	4.57
İç içe Şart - Koşul Kontrolleri	11	495	0	3	61	185	246	4.36
Döngüler	22	990	10	13	72	264	631	4.51
İç içe Döngüler	15	675	4	5	55	203	408	4.49
Matematiksel İşlemler	12	540	0	0	25	151	364	4.63
Öz Yinelemeli İşlemler	6	270	1	2	12	31	224	4.76
Alt İşlev Kullanımı	10	450	0	0	6	54	390	4.85
Özel İşlev Kullanımı	7	315	0	0	11	93	211	4.63

^aToplam Oy = Problem Sayısı * 45 (Deney Grubu Öğrenci Sayısı)

Tablo 2’de, yazılım sistemi ortamında sunulan toplam 114 adet algoritma / akış şeması problemi baskın / hedef öğretim yönlerine göre 9 ayrı kategori altında sunulmuş ve elde edilen farklı oy sayıları, ortalama değerler ile birlikte verilmiştir. Bulgulardan anlaşılacağı üzere, genel anlamda deney grubu öğrencilerinin sunulan problemleri uygun bulduğunu ifade etmek mümkündür.

Eğitimsel süreç sonrası deney grubuna uygulanan anket çalışması, maddeleri ve her madde için elde edilen dönüt sayılarına (bulgulara) göre, Tablo 3 kapsamında verilmiştir.

Tablo 3.
Anket çalışması ve elde edilen bulgular.

No	İfade	Dönütler ^a				
		1	2	3	4	5
1	“Bu eğitim süreci öğrenim tecrübelerimi olumlu yönde etkiledi.”	0	1	1	11	32
2	“Bu eğitim süreci algoritmik düşünce yaklaşımımı geliştirdi.”	0	1	4	12	28
3	“Bu süreç sayesinde soyut ve anlaşılması zor kavramları öğrendim.”	0	0	4	11	30
4	“Buna benzer bir eğitimsel süreçte tekrar yer almak istemiyorum.”	27	15	3	0	0
5	“Eğitim süreci dersteki akademik başarımla düzeyimi artırdı.”	0	1	3	12	29
6	“Farklı öğretim / öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih ederim.”	31	10	4	0	0
7	“Bu süreçte bir yazılım sisteminin yer almasını doğru bulmuyorum.”	30	9	3	2	1
8	“Bu eğitim sürecini başka arkadaşlarımla da tecrübe etmesini isterim.”	0	0	3	9	33
9	“Dersteki başarı düzeyimde bu süreç birinci derece etkili olmuştur.”	0	1	1	9	34
10	“Eğitim sürecindeki aktiviteler beni sıktı.”	26	12	5	2	0
11	“Bu süreç sayesinde etkili ve verimli bir kendi kendine öğrenme yaşadım.”	1	1	4	8	31
12	“Bu eğitim süreci dersin amaçlarına ve kapsamına uygun değildir.”	29	14	2	0	0
13	“Yazılım sistemi etkin ve verimli bir öğrenme süreci sağlıyor.”	0	1	1	10	33
14	“Yazılım sistemini kolay ve hızlı bir şekilde kullanabildim.”	2	2	4	11	26
15	“Bu yazılım sisteminin geliştirilmesini isterim.”	0	0	2	6	37
16	“Bu yazılım sistemi ile bilgisayar programlama öğretilir.”	0	1	2	12	30
17	“Başka programlama derslerinde de bu yazılımın kullanılmasını isterim.”	0	0	2	10	33
18	“Bu yazılım sistemi ile algoritma kavramını daha iyi anladım.”	0	2	4	8	31
19	“Bu yazılım sistemi ile akış şeması kavramını daha iyi anladım.”	0	0	2	9	34
20	“Bu yazılım sistemi ile iyi bir öğrenme sağlanamaz.”	32	10	2	1	0
21	“Yazılım sistemini kullanmak kafamı karıştırdı.”	27	8	10	0	0
22	“Bu yazılım ile şart – koşul, döngü gibi kavramları daha kolay öğrendim.”	0	3	4	8	30
23	“Yazılım sisteminin sağladığı dönütler öğrenme sürecimi olumlu etkiledi.”	1	1	2	9	32
24	“Yazılım sisteminin tasarımı ilgi çekici değil.”	35	8	2	0	0

^a5’li Likert Ölçeği (1: Kesinlikle Katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Kararsızım; 4: Katılıyorum; 5: Kesinlikle Katılıyorum)

Anket çalışmasıyla elde edilen bulgular, yazılım sistemini tecrübe eden öğrencilerin, maddelere genel olarak olumlu yönde dönütlerde bulunduğunu göstermiştir.

Anket bulgularına ek olarak; deney grubu öğrencilerinin yazılım sistemine ve sürece ilişkin düşünceleri ve önerileri de dikkate alınmıştır. Buna göre, öğrencilerden gelen dikkat çekici bazı düşünce ve önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- “Kullandığımız program olmasaydı bu derste çok zorlanırdım.”
- “Bu programı diğer programlama derslerinde de kullanalım.”
- “Program dersler sonrası konulara daha kolay çalışmamı sağladı.”
- “İlk kez oyunlar dışında bilgisayar başına bu kadar bağlandım.”
- “Programı telefonda da kullanmak isterdim.”

- “Programı sevdim. Hocam Antep’ten isteğiniz olursa, her zaman.”
- “Ders BA düştü AA düşün istiyordum ama program iyiydi hocam.”
- “Diğer programlama derslerinde de buna benzer bir dönem geçirmek istiyorum.”
- “Verimli bir ders dönemi geçirdim.”
- “Geçen sene kaldığım dersin aslında kolay olduğunu anladım.”

Tartışma

Gerçekleştirilen değerlendirme süreci sonucunda elde edilen bulgulara göre, geliştirilen yazılım sistemine ve uygulanan eğitimsel sürece yönelik şu açıklamaları yapmak mümkündür:

- Yarıyıl sonunda deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan fark, akıllı eğitimsel yazılım sisteminin kullanımı sonucunda öğrencilerin akademik başarımlarının artırılması yönünde pozitif gelişmeler elde edildiğini göstermektedir.
- Yazılım sistemini kullanan öğrencilere uygulanan anket çalışması ile elde edilen bulgular, öğrencilerin geliştirilen yazılım sisteminden ve tecrübe edinilen eğitimsel süreçten memnun olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, benzeri süreçlerin ve yazılımın farklı bilgisayar programlama derslerinde de işe koşulmasını istemektedir.
- Bilgisayar programlama temellerine yönelik olarak anlaşılması zor olan soyut ve mantıksal konuların, akıllı yazılım sistemi sayesinde daha iyi öğrenildiği (bir bakıma öğretildiği) sonucuna ulaşılabilmektedir.
- Akademik başarı yönünden artan bir ivme kazanılması ve bilgisayar programlama gibi soyut bilgilerin pratik platforma taşınmasının önem arz ettiği bir öğrenim sürecinde, etkin ve sıkıcı olmayan ders aktivitelerinin elde edilmesi, başarılı bir öğretim yaklaşımı ve bu yönde şekillenmiş bir sistemin işe koşulduğunu göstermektedir.
- Yazılım sistemi bağlamında kullanılan Yapay Zekâ tabanlı mekanizmanın, yazılım desteğiyle gerçekleşen öğretim sürecini benzer eğitimsel yazılım yaklaşımlarına göre bir adım öteye taşıdığı sonucuna ulaşmak mümkündür.
- Deney grubu öğrencilerinin yazılım sistemi tarafından sunulan problemlerin uygunluk durumları yönünde verdikleri oylar, Yapay Zekâ mekanizmasının isabetli ve istikrarlı bir problem seçim / sunum yaklaşımı izleyebildiğini göstermektedir.
- Yapay Zekâ mekanizmasının başarımı, Yapay Zekâ destekli yazılım kullanımının eğitimsel süreçlere sağladığı olumlu etkileri gösteren literatürdeki çalışmaların desteklenmesi noktasında önemlidir.
- İlerleyen süreçlerde verilen yeni bilgisayar programlama derslerinde de görülmüştür ki; algoritma ve akış şeması kavramlarına yönelik bilgi ve becerilerini sağlam temellere oturtmuş olan öğrenciler; farklı programlama dillerinin öğrenilmesi aşamasında daha az problem yaşamıştır.
- Deney grubu öğrencilerinin, yazılım sisteminin daha fazla derste ve platformda (örneğin mobil cihazlar) kullanılabilmesi yönündeki önerileri, çalışmanın başarımı ve gelecek süreçteki potansiyeli bağlamında olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır.

Sonuçlar ve Gelecek Çalışmalar

Bu çalışmada, bilgisayar programlamanın temellerini teşkil eden algoritma ve akış şeması kavramlarını etkin bir şekilde öğretmeyi amaç edinen, akıllı bir eğitimsel yazılım sistemi incelenmiş ve hem yazılım sistemini, hem de yazılım sistemi ile gerçekleştirilen eğitimsel süreci değerlendirmek adına gerçekleştirilen çalışmalara odaklanılmıştır. Bu noktada, değerlendirme süreçleri ile ulaşılan bulgular ve dolayısıyla söz konusu yazılım sistemi ile uygulanan eğitimsel sürecin başarımı tartışılmıştır.

Değerlendirme süreçleri ile ulaşılan bulgular göstermektedir ki, geliştirilen akıllı yazılım sistemi, algoritma ve akış şeması kavramlarının öğretimi bağlamında etkili bir araç olarak kullanılabilir. Böylece bu yazılım sisteminin kullanıldığı eğitimsel süreçler sonrasında, -geleneksel yaklaşımların aksine- öğrencilerin ileri düzeyde bilgisayar programlama konularına daha hazır düzeyde olmaları sonucuna ulaşılabilir. Yazarlar bu bağlamda çalışmanın Yapay Zekâ tabanlı eğitimsel yazılımların uygulanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi yönünde literatürdeki benzer çalışmalara alternatif olacağını düşünmektedir.

Elde edilen sonuçlar da dikkate alınarak, gelecek çalışmalar kapsamında şu düşüncelerden / planlardan bahsedilebilir:

- Yazılım sisteminin akıllı öğretim yapısı ek mekanizmalarla desteklenecektir.
- Yazılım sisteminin farklı koşullar altında değerlendirilerek başarımın değerlendirilmesine devam edilecektir.
- Yazılım sisteminin Web ve mobil tabanlı platformlar için de uyumlu hale getirilmesi sağlanacaktır.
- Yazılım sisteminin ileri düzeydeki diğer bilgisayar programlama derslerinde kullanılabilmesi için bazı programlama dillerine yönelik yeni özellik ve işlevlerin (hatta yeni, güncellenmiş bir Yapay Zekâ altyapısının) eklenmesi / geliştirilmesi sağlanacaktır.

Extended Abstract

Introduction

Computer programming is an essential ability, which should be owned in order to make computer based systems working according to needs and direct them to solve problems. As a result of rapid developments in today's technology, and also changes like reaching to the needed information fast, essential knowledge and abilities regarding to computer programming have become necessary for different research / science / activity fields. Even recent developments show that spread rate of computer programming approach has increased (Kafai & Burke, 2015; Sterritt et al., 2015). This increased interest to the computer programming has caused educational processes to be subjected to many works; in the sense of obtaining the related knowledge and abilities. Performed works have brought the experiences, which are milestone for teaching and learning computer programming, into the fore. It can be said that the most important experience in learning computer programming is the process of learning algorithm and flowchart concepts. Because of this, research works planned for teaching these concepts effectively have become popular recently.

When the related literature is examined, it can be seen that there are different problems that should be solved in point of teaching / learning computer programming. Especially encountering difficulties in effectively obtaining problem solution approaches and solution designing abilities may cause finding the ability of computer programming as a difficult approach to be learned (Moser, 1997; Pillay, 2003; Pillay & Jugoo, 2005). In order to overcome this problem, different research works in understanding computer programming ability, obtaining it via alternative methods and removing students' dropout rates have been performed (Bau et al., 2015; Bennedsen & Caspersen, 2007; Cañas et al., 1994; Cutts et al., 2014; Esteves et al., 2011; Krpan et al., 2015; Michaelson, 2015; Robins et al., 2003; Wiedenbeck et al., 2004; Wiedenbeck et al., 1999; Yadin, 2011). An important trend appeared as a result of the performed works is introducing teaching environment, which are easy-to-use, visually rich, and interactive. For example, Scratch, which was developed at the Massachusetts Institute of Technology, is used as an effective tool for algorithms and algorithmic think logic, which are also essential subjects of computer programming (Armoni et al., 2015; Maloney et al., 2010; Resnick et al., 2009). There are also different applications, which are using visual processes and focused on teaching computer programming and algorithmic thinking logic (Carlisle et al., 2005; Chen & Morris, 2005; Hooshyar et al., 2015). Another matter that should be expressed is that Artificial Intelligence approaches, methods, and techniques are widely used actively for designing and developing educational software systems. Ergo, Artificial Intelligence support, which allows employing intelligent organization, evaluation and usage features, is still in educators' interest (Dorça, 2015; Jain et al., 2013; Matsuda et al., 2015; Wenger, 2014).

As it is known, different software systems aiming to provide highly interactive and practical application processes at the time of teaching computer programming logic are often developed by researchers in especially recent years.

The software system introduced in the work is tightly connected to the rule of teaching essential computer programming concepts, but ensures this task in the context of an Artificial Intelligence supported, intelligent mechanism. At this point, objective of this work is "to introduce an Artificial Intelligence supported educational software system, which has been developed for teaching important subjects of computer programming: algorithm and flowchart concepts, and touch upon the findings, which were obtained for evaluating success of the system". Additionally, it is possible to mention sub-objectives as follows:

- Is there any difference in academic achievements regarding to the experimental group students, who have used the intelligent software system along their educational process and the control group students, who have experienced the traditional educational process.
- Can the appropriate ones from the problems over the system be provided intelligently to the experimental group students, who have used the intelligent software system?
- Do the experimental group students, who have used the intelligent software system, have positive ideas about using such software system in their courses?

Intelligent Software System in Teaching Algorithm and Flow Chart

It is possible to examine the intelligent software system introduced in this study from perspectives of Artificial Intelligence mechanism and using features – functions.

Artificial Intelligence Mechanism

The related intelligent software system employs an Artificial Neural Networks approach. This approach takes students' activity / problem solving points as inputs and determines difficulty level and feedback values for each of them. After that, the system chooses the next problem that will be viewed to the student according to these dynamic values. Readers are referred to (Anderson & McNeill, 1992; Basheer & Hajmeer, 2000; Hassoun, 1995; Yegnanarayana, 2009) in order to learn more about the Artificial Neural Networks.

General Using Features

In the software system, there are two separate interface structures for teachers and students. In the interfaces for teachers, it is possible to define problems, possible solutions, feedbacks...etc. and track students' status whereas student interfaces are for solving problems and tests. The most important feature of the system is that it is possible to use the drag and drop approach for all problem defining and solving tasks.

Method

Developed software system and the applied educational process via this system have been evaluated in order to have idea if desired effectiveness and success were achieved.

Evaluation Approach

The question of how the developed software is effective and successful at teaching algorithm and flowchart concepts can be answered better by the students, who have experienced the educational process. In this sense, it was thought that the usage experiences and the data obtained after the related educational process will make it easier to evaluate the software system. Because of this, students taking courses related to essentials of computer programming were enabled to use the software system and in this way, a quantitative evaluation / research approach has been chosen. In the context of this approach, an experimental research model has been applied and also appropriateness / acceptance rate of the provided problems over the system has been measured. After the software usage process, students' ideas about the software system and the experienced educational process have been taken into consideration, thanks to a survey work.

Working Group - Experimental and Control Groups

A total of 90 undergraduate students taking courses like Essentials of Computer Programming and Computer Programming at Usak University have taken active part in the evaluation process. At this point, 45 students have formed the experimental group (the group using the software system) while the remaining ones have formed the control group (the group experiencing traditional educational process). The experimental evaluation process has been performed along one term (14 weeks). In the related courses, same educational programs were used by the teachers at similar levels. During the formation of groups, students with similar academic achievement levels have been chosen in order to ensure a balanced experimental setup. The related environmental factors having the potential of affecting the process negatively have been taken under control.

Evaluation Tools and Data Gathering

In order to understand how employment of the software system affected students' academic achievements, situations regarding to students of experimental and control groups have been taken into consideration at the end of term. According to the other evaluation tool and the data gathering approach, students have been wanted to give their votes for the appropriateness of the provided problems (meeting with the incomplete course subjects, giving appropriate feedback, directing to appropriate subjects...etc.) in a 5-star scale. Finally, ideas regarding to experimental group students have been gathered by using the survey tool. For the survey having a total of 24 statements, students have been wanted to give their feedback in the sense of Likert Scale (1: Totally Disagree; 2: Disagree; 3: No Opinion; 4: Agree; 5: Totally Agree). In addition to these statements, which have been prepared via expert support, also personal ideas and suggestions written by the experimental group students have been taken into consideration.

Data Analysis

In the sense of the experimental evaluation approach, data like number of experimental and control group students passed the courses and also average success points have been taken into consideration. At this point, each student's success point has been calculated by summing 40% of the visa examination and also 60% of the final examination (Both two examinations include test and applied classical questions). On the other hand, votes regarding to appropriateness of the provided problems over the system have been used for having idea about success of the Artificial Intelligence mechanism. Thanks to the last evaluation approach: survey tool, students' feedback have been used for evaluating the success of the software system and the educational process.

Discussion

According to the obtained findings after evaluation process, it is possible to provide some explanations as follows:

- Difference between experimental and control group at the end of term shows that using intelligent educational software system had positive effects on improving the related students' academic achievements.
- Findings obtained via survey tool show that the related students were satisfied with the developed software system and the experienced educational process. Students have wanted the related educational process to be applied within different computer programming courses.
- It has been seen that difficult, abstract and logical subjects can be learned better, thanks to the intelligent software system.

- Having an improved academic achievement and also ensuring effective and not boring course activities for computer programming oriented learning process indicate a successfully formed teaching approach and system.
- It is possible to express that the Artificial Intelligence based mechanism takes the software supported teaching process one step away according to similar educational software approaches.
- Votes received by the students for evaluating appropriateness of the provided problems show that the Artificial Intelligence mechanism is able to ensure an accurate and effective approach in problem choosing / providing.
- Success of the Artificial Intelligence mechanism is important to support the related literature works, which show positive effects of using Artificial Intelligence supported software along educational processes.
- It has been also observed in the next computer programming courses that students, who had had necessary knowledge and ability level on algorithm and flowchart concepts, experienced less problems on learning different programming languages.
- Students' suggestions for using the software system in more courses and over different platforms (for example mobile devices) indicate positive results about success of the work and its potential in the future.

Conclusions and Future Work

In this work, an intelligent educational software system, which aims to effectively teach algorithm and flowchart concepts, have been examined and the related works performed for evaluating both software system and the performed educational process via this system have been reported. At this point, findings obtained via evaluation processes and the success of the educational process, which was performed thanks to the software system, have been discussed.

According to the findings obtained via evaluation process, developed intelligent software system can be used as an effective tool for teaching algorithm and flowchart concepts. Thus, it can be expressed that the students experienced educational processes supported with this software system will be able to focus on and learn advanced computer programming subjects. In this sense, the authors think that this work is an alternative for similar works, which are based on applications of Artificial Intelligence supported educational software systems and evaluating such tools.

Obtained results have encouraged the authors to plan / perform some future works. These works can be expressed briefly as follows:

- Intelligent teaching approach of the software system will be supported with additional mechanism.
- Evaluating the success of software system will continue in the future by performing new evaluation works; under different conditions.
- New versions of the software system will support Web and mobile platforms.
- In order to use the software system in other advanced computer programming courses, features and functions of some programming languages (even a new, updated Artificial Intelligence infrastructure) will be added / improved.

Kaynakça

- Anderson, D., & McNeill, G. (1992). Artificial neural networks technology. A DACS state-of-the-art report. Kaman Sciences Corporation, 258, 13502-462.
- Armoni, M., Meerbaum-Salant, O., & Ben-Ari, M. (2015). From scratch to “real” programming. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(4), 25.
- Basheer, I. A., & Hajmeer, M. (2000). Artificial neural networks: fundamentals, computing, design, and application. *Journal of Microbiological Methods*, 43(1), 3-31.
- Bau, D., Dawson, M., & Bau, A. (2015). Using Pencil Code to Bridge the Gap between Visual and Text-Based Coding. *46th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (706-706)*. ACM.
- Bennedsen, J., & Caspersen, M. E. (2007). Failure rates in introductory programming. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(2), 32-36.
- Cañas, J. J., Bajo, M. T., & Gonzalvo, P. (1994). Mental models and computer programming. *International Journal of Human-Computer Studies*, 40(5), 795-811.
- Carlisle, M. C., Wilson, T. A., Humphries, J. W., & Hadfield, S. M. (2005). RAPTOR: a visual programming environment for teaching algorithmic problem solving. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(1), 176-180, ACM.
- Chen, S., & Morris, S. (2005). Iconic programming for flowcharts, java, turing, etc. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(3), 104-107.
- Cutts, Q., Connor, R., Michaelson, G., & Donaldson, P. (2014). Code or (not code): separating formal and natural language in CS education. *9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education (20-28)*. ACM.
- Dorça, F. (2015). Implementation and use of Simulated Students for Test and Validation of new Adaptive Educational Systems: a Practical Insight. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-27.
- Esteves, M., Fonseca, B., Morgado, L., & Martins, P. (2011). Improving teaching and learning of computer programming through the use of the Second Life virtual world. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 624-637.
- Hassoun, M. H. (1995). *Fundamentals of artificial neural networks*. MIT Press.
- Hooshyar, D., Ahmad, R. B., Yousefi, M., Yusop, F. D., & Horng, S. J. (2015). A flowchart-based intelligent tutoring system for improving problem-solving skills of novice programmers. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Jain, G. P., Gurupur, V. P., & Faulkenberry, E. D. (2013). Artificial intelligence based student learning evaluation tool. *Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2013 IEEE (751-756)*, IEEE.
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2015). Computer programming goes back to school. *Education Week*, 61-65.
- Krpan, D., Mladenović, S., & Rosić, M. (2015). Undergraduate Programming Courses, Students' Perception and Success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3868-3872.
- Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The scratch programming language and environment. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 10(4), 16.
- Matsuda, N., Cohen, W. W., & Koedinger, K. R. (2015). Teaching the teacher: tutoring SimStudent leads to more effective cognitive tutor authoring. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 25(1), 1-34.
- Michaelson, G. (2015). Teaching Programming with Computational and Informational Thinking. *Journal of Pedagogic Development*, 5(1).
- Moser, R. (1997). A fantasy adventure game as a learning environment: why learning to program is so difficult and what can be done about it. *ACM SIGCSE Bulletin*, 29(3), 114-116, ACM.
- Pillay, N. (2003). Developing intelligent programming tutors for novice programmers. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35(2), 78-82.

- Pillay, N. & Jugoo, V. (2005). An investigation into student characteristics affecting novice programming performance. *ACM SIGCSE Bulletin* 37: 107-110.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Robins, A., Rountree, J., & Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion. *Computer Science Education*, 13(2), 137-172.
- Sterritt, R., Hanna, P., & Campbell, J. (2015). Reintroducing programming to the school environment. *9th International Technology, Education and Development Conference*, (2), IATED.
- Wenger, E. (2014). *Artificial intelligence and tutoring systems: computational and cognitive approaches to the communication of knowledge*. Morgan Kaufmann.
- Wiedenbeck, S., Labelle, D., & Kain, V. N. (2004). Factors affecting course outcomes in introductory programming. *16th Annual Workshop of the Psychology of Programming Interest Group* (97-109).
- Wiedenbeck, S., Ramalingam, V., Sarasamma, S., & Corritore, C. (1999). A comparison of the comprehension of object-oriented and procedural programs by novice programmers. *Interacting with Computers*, 11(3), 255-282.
- Yadin, A. (2011). Reducing the dropout rate in an introductory programming course. *ACM Inroads*, 2(4), 71-76.
- Yegnanarayana, B. (2009). *Artificial neural networks*. PHI Learning Pvt. Ltd.

Yabancı Dil Okutmanlarının Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliğine Yönelik Tutumları

Mustafa ÖZDERE^{*a}

^aNiğde Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Niğde/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.032

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Mayıs 2015
Düzeltilme 29 Eylül 2015
Kabul 18 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Öğrenen özerkliği,
Yabancı dil eğitimi,
Yabancı dil okutmanı.

Öz

Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği, son zamanlarda sıklıkla üzerinde durulan bir konudur. Öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alması, aktif ve bağımsız öğrenme becerisi kazanması şeklinde tanımlanmaktadır. Resmi eğitim kurumlarında bu yaklaşımın başarıya ulaşmasında, öğretmenlere önemli görevler düştüğüne inanılmaktadır. Öğretmenlerden öğrencileri ile eğitimleri ile alakalı bazı yönetsel sorumlulukları paylaşmaları, yeni roller edinmeleri, öğrencileri bu yönde eğitmeleri beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan yabancı dil okutmanlarının, öğrenen özerkliğine ve öğrencilerle belirli yönetsel sorumlulukların paylaşımına yönelik tutumlarının, zaman içinde değişip değişmediği ve değişim varsa, bu değişimin yönünü ve olası sebeplerini belirlemektir. Araştırma, tarama araştırma yöntemlerinden, eğilim araştırma yöntemi ile desenlemiştir. Çalışma 25 okutmanın katılımıyla, gerçekleştirilmiştir. Veriler 5'li Likert-Ölçeği tipinde 13 sorudan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, zaman içinde İngilizce okutmanlarının konuya yönelik tutumlarında, olumlu yönde bir değişim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu olumlu yöndeki eğiliminin sebebinin fiziksel öğretim ve öğrenim çevresinin geliştirilmesi, okutmanlara sağlanan lisansüstü ve meslek-içi eğitim fırsatları, okutmanların konu ile alakalı farkındalıklarının artması, kültürel ve geleneksel olarak yabancı dil öğrenimine karşı bakış açısının değişimi olduğu düşünülmektedir.

Foreign Language Instructors' Attitudes towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.032

Article history:

Received 16 May 2015
Revised 29 September 2015
Accepted 18 November 2015

Keywords:

Learner autonomy,
Foreign language teaching,
Foreign language instructors.

Abstract

Learner autonomy has been a buzz word in foreign language education in the past decades. Learner autonomy can be defined as the situation in which learners accept the overall responsibility regarding their own learning. In formal learning contexts, teachers are expected to share some instructional responsibilities with students, acquire new roles and lead their students accordingly for the promotion of learner autonomy. The purpose of this study is to determine if there has been a change in the foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy and sharing some instructional responsibilities with their students throughout time at Niğde University. It also aims to determine the direction and the possible causes of this change. For this study, trend survey study design was employed. 25 instructors participated the study. Data for these two studies was collected by a questionnaire designed on a 5 point Likert-Scale consisting of 13 main questions. The overall results of the study indicated that foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy have changed within time in a positive way. The possible reasons for this change could be the development of the facilities, opportunities for professional development, increase in the awareness regarding the concept, cultural and traditional changes in attitudes towards learning a foreign language.

*Yazar: mozdere@nigde.edu.tr

Giriş

Eğitimin amacının ne olduğu ve en iyi şekilde nasıl verilebileceği konusunda farklı görüşler söz konusudur. Dewey'e (1916) göre demokratik bir toplumda eğitimin temel amacı, öğrencileri sosyal ve politik hayata hazırlamaktır ve bu bağlamda eğitim, öğrenciyi demokratik ve sosyal katılım için gerekli bilgi ve beceri ile donatma işidir. Holec (1981) ise eğitimin amacının, toplumun ürettiği birey yetiştirmek yerine, toplumu üretecek birey yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bu bireye kişisel kararları almak ve bu kararları uygulamak için hak verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Barnes (1976) ise eğitimin görevinin, okul bilgisi ile eylem bilgisi arasında köprü oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Lier (1996) öğretme işinin, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayamayacağını, sadece rehberlik edebileceğini veya öğrenme konusunda öğrenciyi cesaretlendirebileceğini savunmaktadır (p. 12). Candy (1991) bilginin öğrenen kişi tarafından oluşturulması gerektiğini ve her bir bireyin bu oluşturma işini farklı süreçlerle, farklı şekillerle gerçekleştirebileceğini iddia etmektedir. Little (1991) ise öğrenme işini teori üretme, teoriyi test etme ve teorinin yeniden gözden geçirilme şeklinde devamlılık arz eden bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu araştırmacılar öğrenme işini bir anlam arayışı olarak görmekte ve öğrenmede başarının, başkasına ait bir bilginin ezberlemesi ve başkasının anlamını tekrardan ziyade, kişinin kendi anlamını oluşturmaya izin verilmesine bağlı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, etkili öğrenmenin aktif öğrenme olduğunu savunmakta ve öğrencinin aktif katılımının, onda bir sorumluluk duygusu kazandıracığını ve öğrencinin öğrenme konusunda daha hevesli hale geleceğini iddia etmektedirler.

Etkili bir dil öğrencisi olmanın zorlu ve çaba gerektiren bir süreç olduğuna inanılmaktadır. Bu zorlu süreçte, yabancı dil öğreniminde bir amaç ve araç olarak kabul edilmekte olan öğrenen özerkliği; öğrencileri etkili dil öğrencileri haline getirmek için onlarla yönetsel bazı sorumlulukların paylaşımına gidilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Günümüzde eğitim alanında çok sıklıkla karşılaştığımız bir kavram olan öğrenen özerkliği (Barfield & Brown, 2007; Benson, 2001; Benson, 2007; Burkert & Schwienhorst, 2008; Dam, 1995; Dickinson, 1987; Holec, 1981; Holec, 1988; Lamb & Reinders, 2006; Lamb & Reinders, 2007; Little, 1991, 2007, 2009; Palfreyman & Smith, 2003; Smith, 2000) öğrenme işinin ancak öğrenci tarafından gerçekleştirilebileceğini iddia etmektedir (Littlejohn, 1985). Öğrenen özerkliğine göre eğitimde öğrenme, sadece öğrenci tarafından gerçekleştirilebileceği için, öğrenciler kendi öğrenimleri ile ilgili sorumlulukları üzerlerine almak konusunda teşvik edilmeli, öğretmenler ise bazı kararları öğrencilerle birlikte almak konusunda cesaretlendirilmelidirler.

Alan yazınında öğrenen özerkliği öğrenen kişinin kendi öğrenimi ile ilgili sorumlulukları üstlenme, öğrenme sürecini yönetme becerisi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenen özerkliği, öğrencinin kendi öğrenimi ile genel sorumluluğu alabilme yeteneği (Holec, 1981, p. 3); kendi öğrenme sürecini yönetebilme becerisi (Little, 1991, p. 4); kendi öğrenimi ile ilgili aldığı kararları uygulaması şeklinde özetlenmektedir (Dickinson, 1995). Eğitim sistemleri içinde bireyin haklarının tanınması (Benson, 1996) şeklinde yorumlanmakta olan öğrenen özerkliği, bir bireyin kendi öğrenimi ile alakalı olarak planlama, gözlemlene ve değerlendirme gibi öğrenme süreçlerine tam katılımının gerektiğini iddia etmektedir (Holec, 1981; Little, 1991, 2001, 2004). Little (1994) öğrenen özerkliğinin sadece öğrenme değil, ayrıca kişinin nasıl öğrendiğini öğrenmesi olduğunu iddia etmektedir (p. 431). Bu tanımlardan yola çıkılarak, özerk öğrenciler, ulaşılabilir gerçekçi eğitim hedefleri belirleyebilen, uygun yöntem ve teknikleri seçebilen, kendi öğretim süreçlerini gözleyebilen ve çıktıları değerlendirebilen kişiler olarak tarif edilmektedirler (Benson, 2001; Holec, 1981; Little, 1991, 2001, 2004; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991).

Öğrenen özerkliğinin ne olduğunun tam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle ne olmadığı konusunda fikir sahibi olmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Little (1991) alan yazınında öğrenen özerkliği ile ilgili birkaç yanlış kanı olduğunu ifade etmektedir. Öncelikle öğrenen özerkliğinin, öz-erişim, öz-öğrenme, uzaktan öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, esnek öğrenme veya öz-yönlendirmeli öğrenme gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu yaklaşımların öğrenen özerkliğini destekleyeceği, onun gelişimine yardımcı olacağı iddia edilmektedir. Benzer şekilde, kaynak-temelli, teknoloji-temelli, öğrenen-temelli, sınıf-temelli, müfredat-temelli gibi yaklaşımların, farklı yöntem, teknik

ve materyalleri işe koşarak öğrenen özerkliğinin gelişimini sağlamaya çalışmakta olduğu ifade edilmektedir (Benson, 2001). Öğrenen özerkliğinin öğrenciye sonsuz bir özgürlük verme durumu olmadığı, aksine bu özgürlüğün sınırlı ve koşullu olduğuna da dikkat çekilmektedir (Little, 2001). Öğrenen özerkliğinin, kontrolün tamamıyla öğrenene bırakıldığı, öğrenenin yalnızlaştırıldığı bir durum olmadığı da iddia edilmektedir. Ayrıca, öğrenen özerkliğinin sabit ve sonsuz bir durum, bir defa kazanıldı mı bütün alanlara uygulanabilen bir beceri olmadığı özellikle vurgulanmaktadır (Benson, 2001; Dam, 1995; Finch, 2000; Little, 1991; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991).

Öğrencilerin farklı hızlarda, farklı araçları işe koşarak, farklı zamanlarda, farklı şekillerle öğrendikleri, farklı dönüt, ödül ve cezaya farklı tepkiler verdiklerine inanılmaktadır. Bu bağlamda, öğrenen özerkliği her öğrencinin birbirinden çok farklı olduğunu, öğrencilerin farklı ilgileri, tercihleri, kapasiteleri ve yeterlilikleri olduğu fikrini savunmaktadır. Bundan yola çıkarak, eğitimin etkililiği ve verimliliği için, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve tekliklerinin dikkate alınması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Benson, 2001; Brown, 2000; Little, 1991; 1994, p. 433; Dam, 1995; Wenden, 1991).

Öğrenen özerkliği için, öğrenen kişinin kendi öğrenimini planlaması, gözlemesi ve değerlendirmesi gerekli görülmektedir (Little, 2001, 2007). Bu bağlamda, öğrencilerin daha özerk olabilmeleri için onlarla sınıf içinde kendi öğrenimleri ile alakalı bazı yönetsel sorumlulukların paylaşılması gerektiği vurgulanmaktadır (Little, 2001). Aktif katılım ile öğrencilerin, öğretmen bağımlı bir durumdan, bağımsız öğrenciler durumuna geçeceklerine inanılmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin iletişim, tartışma ve uzlaşma yoluyla bazı sorumlulukların öğrencilerle paylaşımına hazır, kontrolden belli ölçülerde vazgeçmeye hazır olmaları gerekliliği ifade edilmektedir (Benson, 2001; Finch, 2000; Wenden, 1991).

Bir eğitim sistemi içinde öğrenen özerkliğinin gelişimi için öğretmenlerin, tartışmacı, danışman, gözlemci, analizci, kolaylaştırıcı gibi roller edinmeleri gerekli görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin destekleyici, sabırlı, toleranslı, açık, yargılayıcı olmayan bir tutum sergilemelerinin, öğrencilerin hedef oluşturma, işleri planlama, materyal seçimi, kendilerini değerlendirme, zorlukların üstesinden gelebilmek için gerekli bilgi ve beceri edinme gibi durumlara yardımcı olabileceği iddia edilmektedir (Dam, 1995; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991). Kısaca, öğrenen özerkliği öğretmenlerden sürekli bir farkındalık ve bir iletişim uzmanı olmalarını talep etmektedir (Little, 2004).

Öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi öğrenimleri ile ilgili sorumluluk kabul edebilmeleri için, kendi öğrenimleri ile alakalı belli alanlarda sorumluluk paylaşımına gidilmesini gerekli görmektedir (Benson, 2001; Dam, 1995; Little, 2001; Wenden, 1991;). Öğretmenlerin öncelikle karar verme sürecine öğrencileri dahil etmeye hazır bir tutum içinde olmaları, bu sorumlulukların paylaşımına gidilebilmesinin ön şartı olarak görülmektedir (Yumuk, 2002). Alan yazınında kültürel açıdan bu kavramın uygunluğu konusunda farklı düşünceler mevcuttur (Chan, 2001; Egel, 2003; Sancar, 2001). Türkiye’de eğitim sistemi genel olarak, gelenekçi, otorite odaklı, didaktik, sınav merkezli ve rekabetin yüksek olduğu bir sistem olarak görülmektedir. Bu açıdan batı toplumları ile karşılaştırıldığında, öğrenen özerkliğinin uygunluğunun daha zor olduğu düşünülmektedir (Egel, 2003; Yumuk, 2002). Örneğin Yumuk (2002) “Türkiye’de sınıf ortamında öğretmenler ana otoritedirler ve tarzlarını değiştirmek onlar için zor olabilir” diyerek bu düşüncüyü desteklemektedir (p.152).

Türkiye’de etkili ve verimli bir yabancı dil eğitiminin zor ve genellikle istenen sonuçlara ulaşmayan bir süreç olarak algılanmasının sebebi; genellikle geleneksel eğitim metotlarının işe koşulması olarak görülmektedir. Bu sebeple, yönetsel bazı sorumlulukların öğrenciler ile paylaşılması yoluna gidilmesi, etkili bir dil öğretimi için, olası bir çözüm yolu olabileceği iddia edilmektedir. Alan yazınında Türkiye’de resmi eğitim kurumlarında ve özellikle küçük şehirlerdeki devlet üniversitelerinde öğrenen özerkliği kavramının uygulamasına yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Balçıkınlı, 2010; Inozu, 2011; Özder, 2005; Sert, 2006; Yıldırım, 2005). Bu bağlamda yabancı dil okutmanlarının hangi alanları bu kavramın uygulanabilirliği için daha uygun bulduklarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bilginin öğrenen özerkliğini destekleyen bir müfredatın oluşturulmasında, uygulamaya konulmasında ve okutmanların bu kavram hakkındaki farkındalıkları ve isteklilikleri konusunda politika geliştiriciler, program geliştiriciler, uygulayıcılar için yarar sağlayabileceği umulmaktadır (Özder, 2005).

Bu çalışmada yabancı dil okutmanlarının yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği gelişimi için hangi alanları daha uygun bulduklarını belirlemek ve bu tutumlarında zaman içinde bir değişim olup olmadığını, oldu ise bu değişimin yönünü ve olası sebeplerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi; “Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışmakta olan İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin tutumlarında zaman içinde bir değişim var mıdır?” şeklindedir. Alt problem cümleleri ise;

- Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışmakta olan İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik tutumları nedir?
- Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışmakta olan İngilizce okutmanlarının konu ile alakalı görüş ve tutumları zaman içinde farklılaşmış mıdır? Farklılık varsa yönü ve bu değişimi etkileyen unsurlar nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel uygulama ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapan İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik tutumlarında zaman içinde bir değişiklik olup olmadığını belirlemek, değişiklik varsa bu değişimin yönü ve olası sebeplerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada tarama yöntemlerinden eğilim çalışması işe koşulmuştur. Tarama araştırmalarının bir çeşidi olan eğilim çalışmaları, zaman içerisinde genel bir evrenden bağımsız örneklem alma ve bu örnekleme aynı soruları sorma şeklinde gerçekleştirilir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Tarama çalışmaları belli bir evrendeki araştırılmak istenen değişkenlerin belli bir başlangıç noktasından itibaren sürekli ya da belli aralıklarla gelişim ve değişimini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilir. Bu çalışmalarda izlenen birimler genellikle az sayıda olmakla birlikte derinlemesine ve kapsamlı bilgi edinmek amacıyla yapılmaktadır. Kısaca, bir eğilim çalışmasında bağımsız örneklem bir evrenden ardışık olarak seçilir ve zaman içinde aynı sorular sorulur (Christensen, Johnson, & Turner, 2015).

Bu çalışma Niğde Üniversitesinde görev yapan yabancı dil okutmanlarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri Likert-Ölçeği tipinde sorular bulunan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin başlangıç kısmı aracılığıyla okutmanların eğitim durumu ve öğretmenlik tecrübeleri hakkında bilgi edinilmiştir. Aynı anket hem 2004-2005 öğretim yılında, hem de 2014-2015 öğretim yılında da aynı çalışma grubuna uygulanmıştır. Anketteki 13 soru aracılığı ile okutmanların öğrenci özerkliği doğrultusunda, belirli yönetsel sorumlulukların ne derecede öğrencilerle paylaşılacağı konusuna bakış açıları araştırılmıştır. Çalışmaya katılan okutmanlardan ‘hiç’, ‘az’, ‘kısmen’, ‘çok’, ‘pek çok’ şeklindeki beş derecelik Likert-Ölçeği formatındaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar daha önce elde edilmiş sonuçlarla kıyaslanarak, okutmanların konuya karşı tutumlarında zaman içinde bir değişim olup olmadığı, varsa bu değişimin yönü ve olası sebepleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Orijinal çalışma 2005 yılında Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda çalışmakta olan 12 İngilizce okutmanının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. 2015 yılında tekrarlanan çalışmaya ise Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda çalışmakta olan 23 İngilizce okutmanı katılmıştır. Tablo 1 2004-2005 yılındaki katılımcı sayılarını, Tablo 2 ise 2014-2015 yılındaki katılımcı sayılarını göstermektedir.

Tablo 1.

2004-2005 Yılında Yapılan Çalışmanın Evreni ve Katılımcı Sayısı.

Çalışma Evreni	TN	N	PRT
Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	16	12	75.00

Not. TN = Toplam Okutman Sayısı; N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı;
PRT= Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 2.

2014-2015 Yılında Yapılan Çalışmanın Evreni ve Katılımcı Sayısı.

Çalışma Evreni	TN	N	PRT
Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	35	23	65.71

Not. TN = Toplam Okutman Sayısı; N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı;
PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Katılımcıların demografik özellikleri

Anketin ilk bölümü okutmanların eğitim durumları ile ilgili bilgiler elde etmek için düzenlenmiştir. Tablo 3 ve 4 katılımcıların eğitim durumlarını göstermektedir.

Tablo 3.

2004-2005 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Eğitim Durumları.

Katılımcıların Eğitim Seviyesi	N	PRT
Lisans	9	75.00
Yüksek Lisans	3	25.00
Doktora	0	.00
Toplam	12	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 3’de görüldüğü gibi 2005 yılında katılımcıların %75’i Lisans, %28’i Yüksek lisans mezunu iken, Doktora mezunu kimse bulunmamaktadır.

Tablo 4.

2014-2015 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Eğitim Durumları.

Katılımcıların Eğitim Seviyesi	N	PRT
Lisans	12	52.20
Yüksek Lisans	9	39.10
Doktora	2	8.70
Toplam	23	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 4 incelendiğinde; 2015 yılında ise katılımcıların yaklaşık %52’si Lisans, % 39’u Yüksek Lisans ve % 9’u ise Doktora mezunudur. Katılımcıların hizmet süreleri ise Tablo 5 ve Tablo 6’ da incelenmektedir.

Tablo 5.*2004-2005 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Hizmet Süreleri.*

Katılımcıların Hizmet Süreleri	N	PRT
1 Yılden Az	0	.00
1-5 Yıl	4	33.30
6-10 Yıl	5	41.60
11-20 Yıl	2	16.60
20 + Yıl	1	8.30
Toplam	12	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 5’de görüldüğü gibi 2005 yılında katılımcıların yaklaşık %33’ü 1-5 yıl arası, %42’si 6-10 yıl arası, %17’si 11-20 yıl arası ve % 8’i 20 yıldan fazla bir süredir eğitim hizmeti vermektedir.

Tablo 6.*2014-2015 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Hizmet Süreleri.*

Katılımcıların Hizmet Yılları	N	PRT
1 Yılden Az	1	4.30
1-5 Yıl	2	8.70
6-10 Yıl	9	39.10
11-20 Yıl	7	30.40
20 + Yıl	4	17.30
Toplam	23	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 6’da görüldüğü gibi 2015 yılında katılımcıların yaklaşık %4 ’ü 1 yıldan az, %9’u 1-5 yıl arası, % 39’u 6-10 yıl arası, %30’u 11-20 yıl arası ve % 17’si 20 yıldan fazla bir süredir eğitim hizmeti vermektedir.

Katılımcıların görev yaptıkları okul tiplerine göre dağılımları aşağıda Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7.*2004-2005 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Görev Yaptıkları Okul Türleri.*

Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türleri	N	PRT
Meslek Yüksekokulu	3	25.00
Fakülte	4	33.30
Meslek Yüksekokulu + Fakülte	5	41.60
Hazırlık Okulu	0	.00
Toplam	12	100.00

Not. N = Katılımcı Sayısı; PRT= Yüzde

Tablo 7’de görüldüğü gibi en kalabalık grup meslek yüksekokulları ve fakültelerde görev yapmaktadır. İkinci en büyük grup ise % 33’lük bir oranla sadece fakültelerde görev yapan okutmanlardır.

Tablo 8.
2014-2015 Yılında Çalışmaya Katılan Okutmanların Görev Yaptıkları Okul Türleri.

Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türleri	N	PRT
Meslek Yüksekokulu	0	.00
Fakülte	1	4.30
Meslek Yüksekokulu + Fakülte	0	.00
Hazırlık Okulu	22	95.60
Toplam	23	100.00

Not. N = Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; PRT = Çalışmaya Katılan Okutmanların Yüzdesi

Tablo 8’de görüldüğü gibi Niğde Üniversitesinde zorunlu hazırlık sınıfları açılmış ve çalışmaya yaklaşık %96 oranla hazırlık okulunda görev yapan okutmanlar katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenen özerkliği anketi kullanılmıştır. Bu anket Camilleri’nin (1997) “Learner Autonomy: The Teacher’s Views” (Öğrenen Özerkliği: Öğretmenlerin Görüşleri) çalışmasından alınmış ve adapte edilerek uygulanmıştır. Orijinal çalışma Ekim 1997’de Malta, Slovenya, Hollanda, Polonya, Estonya ve Belarus’ta gerçekleştirilmiştir. Anket 13 ana soru ile öğretim elemanlarının “Öğrenciler yabancı dil eğitimlerinde hangi alanlarda ve ne ölçüde karar verme sürecine katılım için cesaretlendirilmelidirler?” konusundaki düşüncelerini öğrenmeyi hedeflemektedir. 1-10 arası sorular alt sorularla daha detaylı bilgi almayı hedeflemiştir. Anketin dili katılımcılar İngilizce okutmanı oldukları için İngilizcedir. 2004-2005 yılında, uygulama öncesinde, soruların daha anlaşılabilir hale getirilmesi ve kavram karmaşasının önüne geçilmesi için uzman görüşü alınarak bazı sorularda basitleştirme yoluna gidilmiştir. 2014-2015 yılındaki çalışmada bu anket, hiçbir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Tablo 9 anketin yapısını ve soru tiplerini göstermektedir.

Tablo 9.
Veri Toplama Aracı Anketin Yapısı.

Anketin Yapısı			
Anket Maddeleri	Alt Bölümler	Amaç	Soru Tipi
S1	a, b	Dersin hedefleri	L-S
S2	a, b	Dersin içeriği	L-S
S3	a, b, c	Ders materyali	L-S
S4	a, b, c	Dersin yer, zaman ve hızı	L-S
S5	a, b, c, d	Dersin yöntemi	L-S
S6	a, b, c	Sınıf yönetimi	L-S
S7	a, b, c	Kayıtların tutulması	L-S
S8	a, b, c	Ev ödevleri	L-S
S9	a, b, c	Öz değerlendirme	L-S
S10	a, b, c	Öğrenme odağı	L-S
S11		Öğrenme görevleri	L-S
S12		Öz açıklamalar	L-S
S13		Öğrenme stratejileri	L-S

Toplam: 13 Ana Madde 29 Alt Madde
Not. L-S = Likert – Scale

Anketteki 13 madde İngilizce okutmalarının hangi yönetsel sorumlulukların öğrenciler ile paylaşılmasının daha uygun olduğu konusundaki düşüncelerini öğrenmek amaçlı düzenlenmiştir. Sorular ders hedeflerinin, ders içeriğinin belirlenmesi, materyal seçimi, çalışma zaman, yer ve hızının belirlenmesi, ders işleniş metodunun belirlenmesi, sınıf yönetimi, kayıtların tutulması, ev ödevlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin kendini değerlendirme, öğrenme görev ve stratejilerini bulma gibi konularda teşvik edilmeleri gibi konuları içermektedir. Katılımcılardan görüşlerini 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde “1: hiç”, “2:az”, “3: biraz”, “4: çok”, ve “5: pek çok” şeklinde belirtmeleri istenmiştir.

Uygulama Süreci

2004-2005 eğitim-öğretim yılında yapılan çalışmanın verileri anket aracılığıyla Mart 2005’de araştırmacı tarafından toplanmıştır. O dönem görev yapmakta olan 16 okutmana anket dağıtılmış, fakat 12 okutman ankete cevap vermiştir. 2014-2015 yılında yapılan çalışmanın verileri Şubat 2015’de araştırmacı tarafından toplanmıştır. 35 okutmandan 23’ü ankete cevap vermiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma için veri anket ve görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Nicel veri (SPSS 21.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi için anketteki maddeler konu benzerliği açısından çeşitli ana temalar altında gruplandırılmıştır. Anketteki maddeler 5’li Likert Scale formunda 1= hiç, 2= az, 3= kısmen, 4= çok, 5= pek çok şeklinde düzenlenmiştir. Nicel veri betimsel istatistik işlemleri ile analiz edilmiştir. Bu çalışma için 1.0-2.49 arası değerler direnç göstergesi; 2.5-3.49 arası değerleri yansız; 3.5-5.0 arası değerler destek göstergesi olarak yorumlanmıştır. Likert-Scale değerlerinin yorumlanması Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Likert Scale Değerlerinin Yorumları.

Likert Scale Değerlerinin Yorumları					
Madde Değerleri	Hiç	Az	Kısmen	Çok	Pek Çok
Değerler	1	2	3	4	5
Değer Aralığı	1.00-2.49		2.50-3.49	3.50-5.00	
Aralıkların Yorumları	Direnç		Tarafsız	Destek	

Bulgular

Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğini geliştirmek için yönetsel sorumlulukların öğrencilerle paylaşılmasına karşı tutumlarını belirlemek için gruplanmış maddelerin ortalama değerleri alınmıştır. Tablo 11 ve Tablo 12 çalışmaya katılan okutmanların genel görüşlerinin özetini vermektedir.

Tablo 11.

2004-2005 Yılında Okutmanların Öğrenen Özerkliğine Genel Tutumlarının Ortalama Değerleri.

Okutmanların Öğrenen Özerkliğine Genel Tutumlarının Ortalama Değerleri					
Katılımcılar	TN	N	%	M	Yorum
Niğde Üniversitesi	16	12	75.00	2.88	Olumsuzya Yakın Tarafsız

Not. TN = Toplam Okutman Sayısı N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; % = Yüzde;
M= 5’li Likert-Scale Ortalama

2005 yılında yapılan çalışmada Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan okutmanların öğrenme özerkliğine karşı tutumlarının 2.88 ortalama değer ile olumsuzya yakın tarafsız olduğu görülmüştür.

Tablo 12.

2014-2015 Yılında Okutmanların Öğrenen Özerkliğine Genel Tutumlarının Ortalama Değerleri.

Okutmanların Öğrenen Özerkliğine Genel Tutumlarının Ortalama Değerleri					
Katılımcılar	TN	N	%	M	Yorum
Niğde Üniversitesi	35	23	65.71	3.07	Olumluya Yakın Tarafsız

Not. TN = Toplam Okutman Sayısı N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; % = Yüzde;
M= 5'li Likert-Scale Ortalama

Tablo 12 incelendiğinde ise; 2015 yılına gelindiğinde Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan okutmanların öğrenme özerkliğine karşı tutumlarının 3.07 ortalama değer ile olumluya yakın tarafsız olduğu görülmüştür.

Okutmanların hangi alanları öğrenen özerkliği geliştirmek için daha uygun olduğunu ise gruplanmış maddelerin ortalama değeri esas alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 13'de 2004-2005 yılında yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar verilmektedir. Anket maddeleri aldıkları ortalama değerlere göre en büyük değerden - en küçük değere doğru sıralanmıştır. Tablo 13 okutmanların hangi alanların daha uygun, hangi alanların ise çok da uygun olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13.

2004-2005 Anket Maddelerinin Ortalama Değerleri.

Maddeler	Maddenin Odağı	N	M	Yorum
S13	Öğrenme stratejileri	12	3.75	Destek
S9	Öz Değerlendirme	12	3.67	Destek
S1	Dersin hedefleri	12	3.58	Destek
S12	Öz açıklamalar	12	3.25	Olumluya Yakın Tarafsız
S5	Dersin yöntemi	12	3.17	Olumluya Yakın Tarafsız
S10	Öğrenme odağı	12	2.75	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S8	Ev ödevleri	12	2.67	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S2	Dersin içeriği	12	2.67	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S11	Öğrenme görevleri	12	2.67	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S7	Kayıtların tutulması	12	2.50	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S6	Sınıf yönetimi	12	2.42	Direnç
S4	Dersin yer zaman ve hızı	11	2.25	Direnç
S3	Ders materyali	11	2.17	Direnç
ORTALAMA			2.89	

Not. N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; M= 5'li Likert-Scale Değer Toplamı 1 = En Az; 5 = En Çok

Tablo 13'e göre soru 13 "kendi öğrenme stratejilerini bulma" 3.75'lik ortalama ile en yüksek değeri alan sorudur ve bu değer okutmanların öğrenen özerkliğini bu alanda güçlü şekilde destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde soru 9 "öz değerlendirme" 3.67; soru 1 "ders hedeflerini oluşturmak" 3.58'lik ortalama değer almışlardır. Bu değerler bize okutmanların öğrenciler ile kendi öğrenme stratejilerini bulmaları, kendilerini değerlendirmeleri ve ders hedeflerini belirleme konularında sorumluluk paylaşımına gidilebileceği ve bu alanların daha uygun olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar soru 12 "kendi açıklamalarını oluşturmak" 3.25; soru 5 "dersin yöntemi konusunda danışılmak" 3.17'lik ortalama değer ile bu alanlarda olumluya yakın tarafsız bir tutum sergilemişlerdir. Bu

okutmanların sınıf ortamında farklı alanlarda öğrenme özerkliği fikrine sıcak baktıklarını göstermektedir. Fakat okutmanlar soru 10 “öğrenilecek şey hakkında danışılmak (2.75)”, soru 8 “ ev ödevleri konusunda danışılmak (2.67), soru 2 “ders içeriğine karar vermek (2.67), soru 11 “ öğrenme görevleri (2.67) ve soru 8 “ kayıtların tutulması konusunda danışılma(2.50)” konularında olumsuzya yakın tarafsız bir tutum sergilemişlerdir.

En güçlü dirençle karşılaşılan alanlar ise şunlardır; soru 6 “ sınıf yönetimi konusunda danışılma (2.42)”, soru 4 “ ders zaman, yer ve hızı seçme (2.25)” ve soru 3 “ materyal seçimi (2.17). Sınıf yönetimi, ders kitaplarının seçimi, dersin yer, zaman ve hızının belirlenmesi gibi durumların, ancak okul yönetimi ve öğretmenlerin karar verebileceği durumlar olduğu yönünde anlayış hakimdir (Yumuk, 2000). Bu sebepten bu görüşler okutmanların profesyonel görüşü olarak kabul edilmeyebilir. Dirençten ziyade, bu tutum öğretmenlerin kontrolünün ötesinde olan, onlara dışardan dikte edilen durumların yansımaları şeklinde kabul etmek daha uygun olabilir. Bu birkaç alan dışında okutmanların genel tutumu (2.89) olumsuzya yakın tarafsız şeklindedir. Bu da ders ve programın değişime ve esnekliğe imkan vermeyen, sıkı bir sistem içinde gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14’te ise 2014-2015 yılında yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar verilmektedir. Anket maddeleri aldıkları ortalama değerlere göre en büyük değerden - en küçük değere doğru sıralanmıştır. Tablo 14’deki sonuçlar okutmanların hangi alanların daha uygun, hangi alanların ise çok da uygun olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14.
2014-2015 Anket Maddelerinin Ortalama Değerleri.

Maddeler	Maddenin Odağı	N	M	Yorum
S13	Öğrenme stratejileri	23	4.00	Destek
S1	Dersin hedefleri	23	3.46	Olumluya Yakın Tarafsız
S12	Öz açıklamalar	23	3.35	Olumluya Yakın Tarafsız
S9	Öz değerlendirme	23	3.26	Olumluya Yakın Tarafsız
S5	Dersin yöntemi	23	3.04	Olumluya Yakın Tarafsız
S2	Dersin içeriği	23	3.02	Olumluya Yakın Tarafsız
S11	Öğrenme görevleri	23	3.00	Olumluya Yakın Tarafsız
S10	Öğrenme odağı	23	2.96	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S6	Sınıf yönetimi	23	2.96	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S3	Ders materyali	23	2.91	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S4	Dersin yer zaman ve hızı	23	2.75	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S7	Kayıtların tutulması	23	2.71	Olumsuzya Yakın Tarafsız
S8	Ev ödevleri	23	2.46	Olumsuzya Yakın Tarafsız
ORTALAMA			3.07	

Not. N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; M= 5’li Likert-Scale Değer Toplamı 1 = En Az; 5 = En Çok

Tablo 14’e göre soru 13 “kendi öğrenme stratejilerini bulma” en yüksek desteği almıştır. 4.00’lik bir değer bu alanda okutmanların öğrenen özerkliğini güçlü şekilde desteklediklerini göstermektedir. Soru 1 “ders hedeflerini belirleme” (3.46), soru 12 “ kendi açıklamalarını oluşturma” (3.35), soru 9 “ kendini değerlendirmeye katılma” (3.26) ve soru 5 “ metot konusunda danışılma” (3.04) şeklinde değer almışlardır. Bu değerler; okutmanların öğrenciler ile kendi öğrenme stratejilerini bulmaları, ders hedeflerini belirlemeleri, kendi açıklamalarını oluşturmaları, öz değerlendirme, ders yöntemi konularında sorumluluk paylaşımına gidilebileceği ve bu alanların öğrencen özerkliğinin geliştirilmesine daha uygun olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilirler. Katılımcılar soru 2 “dersin içeriği” (3.02) ve soru 11 “öğrenme görevleri” (3.0) ortalama değer ile bu alanlarda olumluya yakın tarafsız bir tutum sergilemişlerdir. Bu okutmanların dersin içeriği ve hangi konuya odaklanılacağı konusunda öğrenme özerkliği fikrine sıcak baktıklarını göstermektedir.

Çalışmaya katılan okutmanların olumluya yakın tarafsız bir tutum sergiledikleri diğer maddeler ise soru 2 “ders içeriğine karar vermek” (3.02)” ve soru 11 “ öğrenme görevlerinde danışılmak” (3,00) ortalama değer almışlardır. Soru 10 “ dersin odağı konusunda danışılmak (2.96)”, soru 6 “sınıf yönetimi konusunda danışılmak (2,96)” , soru 3 “ materyal seçimi (2.91)”, soru 4 “ ders yer, zaman ve hız seçme (2,75)” , soru 7 “ kayıt tutma konusunda danışılma (2.71)” konusunda çalışmaya katılan okutmanlar olumsuzya yakın tarafsız bir tutum ortaya koymuşlardır. Bu durum, okutmanların sınıf ortamında farklı alanlarda genel anlamda tarafsız bir tutuma sahip oldukları fakat hiçbir alanda öğrenen özerkliğine karşı direnç göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Tablo 15 iki çalışmanın ortalama değerlerindeki değişimi göstermektedir.

Tablo 15.

2005-2015 Anket Maddelerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklar.

Maddeler	Maddenin Odağı	2005	2015	Fark
		M	M	
S13	Öğrenme stratejileri	3.75	4.00	-.25 ↑
S1	Dersin hedefleri	2.58	3.46	-.88 ↑
S12	Öz açıklamalar	3.25	3.35	-.10 ↑
S9	Öz değerlendirme	3.67	3.26	.41 ↓
S5	Dersin yöntemi	3.17	3.04	.13 ↓
S2	Dersin içeriği	2.67	3.02	-.35 ↑
S11	Öğrenme görevleri	2.67	3.00	-.33 ↑
S6	Sınıf yönetimi	2.42	2.96	-.54 ↑
S10	Öğrenme odağı	2.75	2.96	-.21 ↑
S3	Ders materyali	2.17	2.91	-.74 ↑
S4	Dersin yer zaman ve hızı	2.25	2.75	-.50 ↑
S7	Kayıtların tutulması	2.50	2.71	-.21 ↑
S8	Ev ödevleri	2.67	2.46	.21 ↓

Not. N= Çalışmaya Katılan Okutman Sayısı; M= 5'li Likert-Scale Değer Toplamı 1 = En Az; 5 = En Çok

2005’de (3,75) ve 2015’de (4,00) ortalama ile soru 13 “kendi öğrenme stratejilerini bulma” en yüksek ortalama değeri almıştır. Zaman içinde bu değer artışı çalışmaya katılan İngilizce okutmanlarının öğrencilerin önce kendi öğrenme stratejilerini keşfetmeleri, diğer bir ifade ile öğrenmede hangi stratejileri işe koştuklarını bulmaları gerektiğini ifade ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Açık bir şekilde öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, bunların kendileri ve görev için uygun olanlarının işe koşulması konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi katılımcılar tarafından önemli görülmektedir.

Tablo 15’de de görüldüğü gibi soru 5 “dersin yöntemi”, soru 8 “ev ödevleri” ve soru 9 “öz değerlendirme” maddelerinin ortalama değerinde bir düşüş göze çarpmaktadır. 2005 de soru 9 “öz değerlendirme” (3,67) ortalama değer ile en yüksek 2. madde olurken, 2015 de (3,26) ortalama değer ile 4. sırada yer almıştır. Bu madde öğrencilerden farkındalık ve eleştirel düşünme becerisi beklemektedir. 2005’de soru 5 “dersin yöntemi” (3.17) ortalama değer ile 5. sırada yer alırken, 2015’de (3.04) ortalama değer ile 6. sırada yer almıştır. 2005’de soru 8 “ev ödevleri” (2.67) ortalama değer ile 7 sırada yer alırken, 2015’de (2.46) ortalama değer ile 13. sıraya düşmüştür.

Fakat bu 3 maddenin dışında kalan bütün maddelerin ortalama değerlerinde bir yükseliş görülmektedir. 2005’de soru 4 “dersin yer, zaman ve hızı” (2.25) ortalama değer ile 12. sırada yer alırken, 2015’de (2.75) ortalama değer ile 11. sıraya yerleşmiştir.

2005’de soru 10 “öğrenme odağı” (2.75) ortalama değer ile 6. sırada yer alırken, 2015’de (2.96) ortalama değer ile 9. sırada yer almaktadır. 2005’de soru 1 (3.58) ortalama değer ile 3. sırada yer alırken; 2015’de (3.46) ortalama değer ile 2. sırada yer almıştır. 2005’de soru 12 (3,25) ortalama değer ile 4. sırada yer alırken, 2015’de (3.35) ortalama değer ile 3. sırada yer almıştır. Bu madde öğrencilere kendi öğrenme stillerini geliştirmeleri için onlara imkan sağlanması gerektiğini şeklinde bir düşüncüyü ortaya

koymaktadır. 2005’de soru 2 (2.67) ortalama değer ile 8. sırada yer alırken, 2015’de (3.02) ortalama değer ile 6. sıraya yükselmiştir. 2005’de soru 11 (2.67) ortalama değer ile 9. sırada yer alırken, 2015’de (3,00) ortalama değer ile 7. sırada yer almaktadır. 2005’de soru 7 (2,5) ortalama değer ile 10. sırada yer alırken, 2015’de (2.71) ortalama değer ile 12. sıraya düşmüştür. 2005’de soru 6 (2,42) ortalama değer ile 11. sırada yer alırken, 2015’de (2.96) ortalama değer ile 9. sıraya çıkmıştır.

Sınıf yönetimi, kayıtların tutulması, ev ödevleri, dersin yer, zaman ve hızının belirlenmesi, öğrenme odağının belirlenmesi doğrudan sınıf içi uygulamalarla ilişkilidir. Bu sonuçlar Yumuk’ un (2002) ifade ettiği gibi öğretmenlerin eğitim sistemi içinde öğrenmeyi kontrol eden otorite figürü oldukları ve bunun sonucu olarak öğrencilerin öğretmen bağımlı olmalarına sebep olduğu şeklindeki fikrini desteklemektedir. Bu açıdan bakıldığında okutmanların bu alanlarda kontrol paylaşımı fikrine çok katılmadıkları söylenebilir.

2005’de soru 3 (2.17) ortalama değer ile 13. sırada yer alırken, 2015’de (2.91) ortalama değer ile 10. sırada yer almıştır. Ders kitabı, materyal seçiminin birçok eğitim sisteminin geleneksel sınırları içinde yer almadığı ve uzmanlık gerektirdiği düşüncesi hakimdir. Fakat öğrencilerin tercihleri, ilgi ve ihtiyaçları konusunda fikir vermesi açısından materyal seçiminde öğrencilerle işbirliğine gitmenin faydalı olabileceği düşünülmektedir (Fenner & Newby, 2000; Finch, 2000; Little, 2003; Littlejohn, 1985). Sonuçlar okutmanların öğrenciler ile bu alanlarda sorumluluk paylaşımına gidilmesi konusuna karşı olumlu bir tutum içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan okutmanların öğrenen özerkliğine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim olduğu gözlenmektedir. 2005’de katılımcı okutmanların öğrenme özerkliğine karşı genel tutumları 2.88’lik ortalama değer ile olumsuzu yakın tarafsız iken, 2015’de tutumlarının 3.07’lik ortalama değer ile olumluya yakın tarafsız olduğu görülmektedir. Çalışmanın sınırlılıkları iki çalışma arasındaki farkın en temel sebebini oluşturmaktadır.

2005 yılında ilk çalışma gerçekleştirildiğinde, yabancı dil öğreniminde öğrenci özerkliği yeni yeni kabul görmeye başlayan bir kavram iken, 2015’de öğrenen özerkliği resmi eğitim ortamlarında arzu edilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma ile okutmanların bu konudaki farkındalıklarında bir artış gerçekleştiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca 2005’de yapılan çalışmanın katılımcı sayısı sadece 12 iken bu sayı 2015’de 23’e çıkmıştır. Fakat 2015’de çalışmaya katılanların genel olarak hazırlık okulunda görev yaptıkları göz önüne alındığında, fakülte ve meslek yüksekokullarında derse girmekte olan okutmanların ve onların düşüncelerinin ne yönde değiştiğini belirlemek mümkün görülmemektedir. Bunun yanı sıra, eğitim seviyesinde görülen farklılaşma, hizmet yılındaki artış gibi değişkenlerinde kavrama karşı tutumun olumluya dönmesine sebep olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak okutmanların görüşlerini etkileyen en büyük unsurun üniversitede hazırlık sınıflarının açılması olduğu görülmektedir (Ünal & Özdemir, 2008). 2005’de yapılan çalışmanın katılımcıları İngilizce dersini meslek yüksekokullarında ya da fakültelerde servis dersi olarak haftada 2-4 saat vermekte iken, 2015’de açılan hazırlık sınıfları ile ders saat ve fiziksel imkanlarında olan değişimler, bu farkın temel sebebini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra aşırı kalabalık olmayan sınıflar, yabancı dil öğretimine ve okutmanlara gerekli değer verilmesi, olması gerektiği gibi teknolojik imkan ve olanakların sağlanması gibi sebeplerin okutmanların bakış açılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Tosun, 2006). Ayrıca zaman içinde öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumları ve ihtiyaçlarındaki değişimin, yabancı dil derslerine aktif katılımlarını olumlu yönde etkileyerek, okutmanların tutumunu da olumlu yönde değiştirdiği gibi bir çıkarımda bulunmak mümkündür (Çetinkaya, 2009).

Genel olarak okutmanların tutumlarının sahip oldukları fiziksel imkan ve dilin kullanımının gerekliliği ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İlave olarak okutmanların gerekli teknolojik ve idari destek bulmaları, hem öğrencilerin hem de okutmanların dil öğrenme ve öğretmeye karşı tutumlarının değişmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Bu şartlar sağlandığında okutmanların öğrenen özerkliği

çerçevesinde değişime hazır ve gönüllü oldukları görülmektedir. 2015 yılında yapılan çalışmanın katılımcılarının yukarıda ifade edilen imkan ve şartlara sahip olması, tutumlarındaki olumlu değişimin en temel sebebi olarak yorumlanmaktadır.

Öğrenen özerkliğine yönelik olumlu tutum ile fiziksel öğretim ve öğrenim çevresinin geliştirilmesi, okutmanlara sağlanacak meslek-içi eğitimler gibi unsurlar arasında bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Tursun, 2010). Bunun yanı sıra, kültürel ve geleneksel olarak dil öğrenimine karşı olumsuz olarak şartlanmış öğrencilerle kalabalık sınıflarda çalışmak gibi durumların, okutmanların tükenmişlik yaşamalarına sebep olduğu ve bu durumların hem okutmanları hem de öğrencileri olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Sonuç olarak, hazırlık programları, arttırılmış saatler, geliştirilmiş çevre, okutmanların farkındalıklarının arttırılması, okutmanlar için eğitimler düzenlenmesi, öncelikle öğretmenlere özerklik sağlanması gibi unsurların okutmanların tutumlarında olumlu yönde bir değişikliğe sebep olacağı umulmaktadır (Tosun, 2006; Tursun, 2010; Ünal & Özdemir, 2008).

Extended Abstract

Introduction

There are different opinions regarding the purpose of education and how it can be best delivered. Dewey (1916) argues that the main goal of education is to have students gain skills and attitudes they need for a democratic social participation. Holec (1981) suggests that education should produce the producers of the society, not just the products of the society. According to Candy (1991) knowledge must be constructed by learners themselves. Barnes (1976) claims that education should establish a bridge between school knowledge and action knowledge. Lier (1996) argues that education cannot force learning, it can only guide it. Little (1991) sees learning as an ongoing process of hypothesis –testing and theory- revision. It can be inferred that involving learning in the management of their own learning may help them become more effective and motivated learners.

Learner autonomy is based on the idea that learning can only be accomplished by learners themselves and learning becomes more meaningful if the students are actively involved in decision-making process and accept the responsibility related to their own learning. It is argued that to become more effective language learners, learners should be encouraged to become more autonomous, and should be encouraged to share some instructional responsibilities related their own learning (Barfield & Brown, 2007; Benson, 2001, 2007; Burkert & Schwienhorst, 2008; Dam, 1995; Dickinson, 1987; Holec, 1981, 1998; Lamb and Reinders, 2006, 2007; Little, 1991, 2007,2009; Palfreyman & Smith, 2003; Smith, 2000;).

Learner autonomy is usually defined as the situation in which learners have responsibilities and choices concerning their own learning processes (Holec, 1981), the ability to manage one's own learning (Little, 1991), making decisions and applying them (Dickinson,1995). In formal learning contexts, it can be described as acknowledging the rights of the individual (Benson,1996), it requires the full commitment of the learners in processes such as planning, monitoring and evaluating related to their own learning (Holec, 1981; Little, 1991, 2001, 2004). Autonomous learners are thought to be able to determine their own objectives, define the content and progressions of their own learning, select appropriate methods and techniques to use, monitor their own process of acquisition and evaluate the outcome. Shortly, they are believed to know how to accelerate and regulate their own learning (Benson, 2001; Holec, 1981; Little, 1991, 2001, 2004; Scharle & Szabo,2000; Wenden,1991).

In literature there are some misconceptions related to learner autonomy. Learner autonomy is not synonymous with self-access- learning, self- instruction, distance learning, individualized instruction, flexible learning or self – directed learning. They just serve to promote learner autonomy (Benson, 2001). It also does not mean unconditional freedom of learners. This freedom is limited and controlled (Little, 2001). In addition, control is not totally handed over to learners. It is neither an absolute nor a fixed state (Benson, 2001; Dam,1995; Finch, 2000; Little, 1991,2001; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991).

It is argued that for the promotion of learner autonomy, learner should be encouraged to get involved with the planning, monitoring and evaluation of their learning. Because each learner is unique. They come from different backgrounds with different needs and interests. They learn and respond differently with the use of different methods, techniques and equipment (Benson; 2001; Brown, 2000; Dam, 1995; Little,1991; 1994; Wenden, 1991;). Therefore, in formal contexts, learners should be encouraged to share some instructional responsibilities. Active involvement is believed to make learners more autonomous (Benson, 2001; Finch, 2000; Wenden, 1991).

For the promotion of learner autonomy, teachers are believed to play important roles and need to be ready to let go of control and share some responsibilities with the learners. In an education system

that promotes learner autonomy, teachers gain new roles like discussant, consultant, facilitators and so on. Also, they need to be patient, tolerant, open, non-judgmental and ready to help their students to develop skills to set learning goals, plan, select appropriate materials, self-evaluate and overcome challenges (Dam, 1995; Scharle & Szabo, 2000; Wenden, 1991). Therefore, first teachers should feel ready to involve students in decision making processes and let go of control in their classes (Yumuk, 2002).

There are different opinions related to the cultures and the promotion of learner autonomy (Chan, 2001; Egel, 2003; Sancar, 2001). The education system in Turkey is believed to be exam oriented, teacher centered, didactic, and highly competitive. It is also argued that an effective language teaching and getting desired outcomes is a difficult process due to employing traditional teaching methods (Yumuk, 2002; Egel, 2003). From a cultural perspective, the promotion of learner autonomy could be a hard process, but it could be the answer for a more effective foreign language teaching. However, there is a limited number of studies in the literature studying the application of learner autonomy in formal context in Turkey (Balçıkkanlı, 2010; İnozü, 2011; Özder, 2005; Sert, 2006; Yıldırım, 2005). Thus, what instructional responsibilities and to what extent learners should be involved in decision making processes in formal context in Turkey should be studied thoroughly (Özder, 2005).

The purpose of this study is to determine if there has been a change in the foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy and sharing some instructional responsibilities with students throughout time at Niğde University. It also aims to determine the direction and the possible causes of this change on condition that there has been a change.

Method

Research Design

In this study, which investigates if there has been a change in the foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy and sharing some instructional responsibilities with students throughout time at Niğde University, trend survey study design was employed. Trend survey studies with the same population and investigates their attitudes over time (Christen, Johnson & Turner, 2015).

Participants

The target population of this study is composed of foreign language instructors working at Niğde University in 2004-2005 and 2014-2015. The former study was conducted with the participation of 12 instructors in 2004-2005 while the latter one is conducted with the participation of 23 in 2014-2015.

Instrument

Data was collected for these two studies by a questionnaire designed on a 5 point Likert-Scale consisting of 13 main questions. The questionnaire was adapted from Camilleri's study (1997), "Learner Autonomy: The teacher's views".

Application

The data for the former study was collected through questionnaires by the researcher in March 2005. 16 questionnaires were distributed to the English language instructors working at Niğde University but only 12 were completed and returned. The data for the latter study was also collected through the same questionnaire by the researcher in February 2015. 35 questionnaires were distributed to the English language instructors working at Niğde University but only 23 questionnaires were completed and returned.

Data Analysis

The results of this study are based on quantitative data collected through questionnaires. In order to analyze the qualitative data, Statistical Packages for Social Science (SPSS 21.0) was used. Items in the questionnaire were designed on a five point Likert Scale and were assigned values ranging from 1 to 5. Respondents were asked to indicate their level of agreement with statements given with the questionnaire. The scoring for "agreement" statements was as follows: 1: Not at all, 2: Little, 3: Partly, 4: Much, 5: Very much. The entry values ranging from 1 to 2.49 were considered as an expression of resistance to learner autonomy. Concurrently, the values from 2.5-3,49 were considered as a neutral attitude towards learner autonomy, and values from 3.5 to 5 were considered as an expression of support for learner autonomy.

Results

The overall results of the study indicated that foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy have changed within time in a positive way. The possible reasons for this change could be the development of the facilities, opportunities for professional development, increase in the awareness regarding the concept, democratic leadership, cultural and traditional changes in attitudes towards learning a foreign language, and also the opportunities provided to exercise their autonomy in a formal context.

The results of the study conducted in 2004-2005 revealed that Q13 "learning strategies" attracted the highest response. It seems that the majority of the respondents think that learners should be encouraged to find their own learning strategies. The majority of the instructors in this study also strongly support the promotion of learner autonomy and believes that learners should be encouraged to Q9 "contribute self-assessment", Q1 "establish course objective". The instructors seem neutral to slightly positive toward learner autonomy in terms of involving learners in decision making processes regarding Q12 "formulating their own explanations", Q5 "being consulted on methodology". The results revealed that participating instructors are neutral to slightly negative in the promotion of learner autonomy and involving learners in Q10 "being consulted on teaching focus", Q8 "being consulted on homework tasks", Q2 "being consulted on course content", Q11 "being consulted on learning tasks", Q7 "being consulted on record-keeping".

The instructors reported that learners should not share responsibility in terms of Q6 "being consulted on class management" and Q4 "selecting study time, place and pace". But this result cannot be interpreted as a strong resistance among participating instructors towards the promotion of learner autonomy because in formal contexts the lesson time and place is set and cannot be changed by the teachers. The instructors have expressed a strong resistance to Q3 "choosing materials". It could be because choosing a course book requires expertise but as for other learning material selection, almost all scholars in the literature agree that responsibility in terms of material selection should be shared with learners because learner-selected and learner-designed materials give clues about learners' preferences, interests and needs (Fenner, 2000; Finch, 2000; Little, 2003; Littlejohn, 1985).

The results of the study conducted in 2014-2015 revealed that Q13 "learning strategies" attracted the highest response. It seems that the majority of the respondents think that learners should be encouraged to find their own learning strategies. The majority of the instructors in this study also strongly support the promotion of learner autonomy and believes that learners should be encouraged to Q1 "establish course objectives", Q12 "formulate their own explanations", Q9 "contribute self-assessment", Q5 "being consulted on methodology", Q2 "determine course content", Q11 "being consulted on learning tasks". The instructors seem neutral to slightly positive toward learner autonomy in terms of involving learners in decision making processes regarding Q10 "being consulted on teaching focus", Q6 "being consulted on class management", Q3 "choosing materials", Q4 "selecting study time, place and pace", Q7 "being consulted on record-keeping" and Q8 "being consulted on homework tasks. Participating instructors did not express a strong resistance to any areas.

Discussion, Conclusion & Implementation

The overall results showed that English language instructors' attitudes towards learner autonomy changed in time depending upon the facilities they are provided by their institute and the opportunities for authentic language use in their environments. The possible reasons for this positive change could be as follows.

When the first study was conducted, the learner autonomy was a relatively new concept in formal contexts. However, in 2015 the implementation and promotion of learner autonomy is considered as a desired outcome in formal contexts.

The promotion of learner autonomy in formal learning environments could benefit from the development of physical conditions of teaching and learning contexts. In 2004-2005, the subjects were teaching at vocational colleges and faculties. However, the majority of the subjects of the study in 2015 were teaching a preparatory school. At preparatory schools, classes are less crowded, students are more motivated and teaching hours are at least 20. Teaching English 20-26 hours per week to not so crowded classes of willing, motivated learners seems to lead instructors to be more enthusiastic in teaching English and share some instructional responsibilities (Ünal& Özdemir, 2008).

Preparatory classes at Niğde University are equipped with computers with the Internet access, smart boards. Besides, there is a fully equipped CALL laboratory and a Self-Access room with computers and various books. Technological developments such as the use of computers, software, smart boards and the internet in classes might have motivated not only students and but also instructors (Tosun, 2006).

With the exchange program, Niğde University hosts many students from different countries and sends many Turkish students to other countries. The chance of going and studying abroad might have changed the learners' attitudes towards learning the target language. Having chance to interact with students from other countries and meeting people from other countries on the Internet may encouraged them to become more motivated. In other words, the students' active participation in the lesson and their need to learn and use the target language seem to have encouraged instructors to let go of control in their classes to some extent (Çetinkaya, 2009).

The results of the study also indicated that professional training, providing instructors with the chance of doing MA or PhD might help the promotion of learner autonomy (Tursun, 2010). As explained above, the number of instructors who hold MA and PhD increased and this might have changed the climate of the institute. Thus, it can be concluded that if the instructors are provided with a variety of opportunities to understand the meaning of learner autonomy, its prerequisites and its benefits for their teaching and student learning, they may become more willing to be more autonomous themselves. This might lead to promising results in terms of enabling and encouraging learners to also become more effective and autonomous learners.

Kaynakça

- Balçıklı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Barfield, A., & Brown, S. H. (2007). *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

- Burkert, A., & Schwienhorst, K. (2008). Focus on the student teacher: The European portfolio for student teachers of languages as a tool to develop teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(3), 238-252.
- Camilleri, G. (1997). *Learner autonomy: The teachers' views (European Center of Modern Languages)*. Retrieved November 24, 2004, from http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Ed.) Ankara: Anı.
- Çetinkaya, Y. B. (2009). Language of others: EFL students' perceptions of and attitude towards English. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 109-120.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory o classroom pactice*. Dublin: Authentik.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Retrieved May 11, 2005, from <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egel, İ. P. (2003). *The impact of the European language portfolio on the learner autonomy of Turkish primary school students*. Unpublished doctorate dissertation, Anadolu University, Eskişehir.
- Fenner, A. B. & Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in european textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Retrieved November 14, 2004, from <http://archive.ecml.at/documents/materials.pdf>
- Finch, A. E. (2000). *A formative evaluation of a task-based EFL program for Korean University students*. Retrieved November 14, 2004, from <http://www.finchpark.com/arts/autonomy.htm>.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1996). Self-directed learning: An alternative form of training. *Language Teaching*, 29(2), 89-93.
- İnozü, J. (2011). Developing learner autonomy in the language class in Turkey: Voices from the classroom. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 523-531.
- Lamb, T., & Reinders, H. (2006). *Supporting independent learning: Issues and interventions*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lamb, T., & Reinders, H. (2007). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lier, L. v. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. New York: Longman.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1994). Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. *Die Neuren Sprachen*, 93(5), 430-442.
- Little, D. (2001). How independent can independent language learning really be? In J. A. Coleman, D. Ferney, D. Head, & R. Rix (Eds), *Language learning futures: Issues and strategies for modern languages provision in higher education* (pp. 30-43). London: Centre for Information on Language Teaching.
- Little, D. (2004). Democracy, discourse and learner autonomy in foreign language classroom. *UTBIDNING & Democratic*, 13 (3), 105-126.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.

- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233.
- Littlejohn, A. (1985). Learner choice in language study. *English Language Teaching*, 39, 253-261.
- Özder, M. (2005). *State-supported provincial university English language instructors' attitudes towards learner autonomy*. Unpublished Master's thesis, Bilkent University, Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Palfreyman, D., & Smith, R. C. (2003). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *The Asian EFL Journal*, 8(2), 180-301.
- Smith, R. C. (2000). *Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning*. Retrieved November 15, 2014, from http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tursun, S. E. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. Retrieved February 11, 2014, from <http://193.255.140.91:8080/jspui/handle/1/109>
- Ünal, M., & Özdemir, M. Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunmuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 13-22.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. UK: Prentice Hall International .
- Yıldırım, Ö. (2005). *ELT students' perception and behavior related to learner autonomy as learners and future teachers*. Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir .
- Yumuk, A. Ş. (2002). Letting go of control to the learners: The role of the Internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course. *Educational Research*, 44(2), 141-156.

Ortaokul Öğrencilerinin Elektrik Konusuna İlişkin Gösterim Türleri Arasındaki Geçiş Yapabilme Durumlarının Belirlenmesi

Ebru EZBERCİ^{*a}, Mehmet Altan KURNAZ^a, Nezihe Gökçen BAYRI^a

^aKastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.033

Makale Geçmişi:

Geliş 29 Haziran 2015
Düzeltilme 03 Eylül 2015
Kabul 19 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Elektrik,
Gösterim,
Gösterim türleri,
Gösterim türleri arası geçiş.

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin elektrik konusuna ilişkin metin, resim, tablo ve grafik gösterim türleri arasında geçiş yapabilme durumlarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması niteliği taşımaktadır. Çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılı içerisinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinin her birinden 50 olmak üzere toplam 150 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin gösterim türleri arası geçiş yapabilme durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından elektrik konusuna ilişkin ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek, her bir gösterim türünden (metin, resim, tablo ve grafik) diğerine geçişi sorgulayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, belirli kriterler belirlenerek, öğrenciler tarafından verilen cevapların niteliği için kodlamalar oluşturulmuş ve sorular belirli boyutlar altında değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, elektrik konusunda öğrencilerin gösterim türleri arası geçişleri sergilemede yeterli olmadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, elektrik konusunun öğretimi sırasında gösterim türleri arası geçişlere dikkat çeken öğretim uygulamalarına ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde gösterimler arası geçişleri yansıtan sorulara yer verilmesi; ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının bu doğrultuda düzenlenmesi önerilmektedir.

Determination of Secondary School Students' Ability of Making Transitions between Representations Related to the Electricity

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.033

Article history:

Received 29 June 2015
Revised 03 September 2015
Accepted 19 November 2015

Keywords:

Electricity,
Representation,
Representation types,
Transitions in representations.

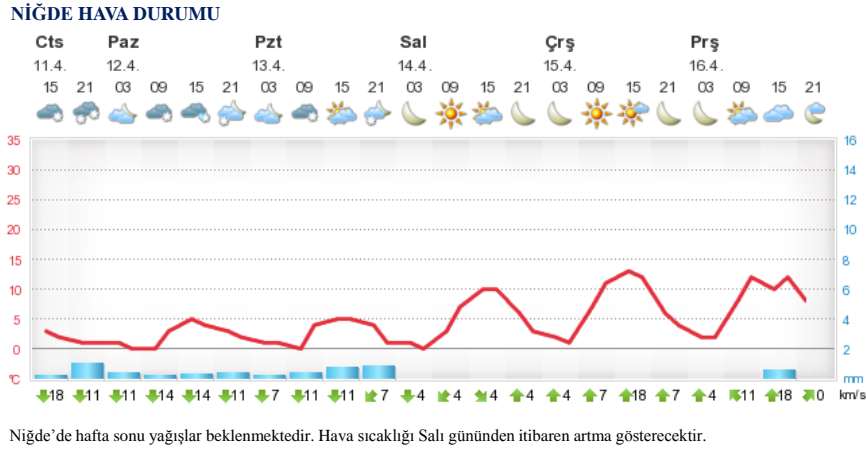
Abstract

The aim of this study was to reveal secondary school students' ability of making transitions between text, picture, table and graphic representations related to the electricity. The research is a case study of the qualitative research methods. The working groups of the study were totally 100 students, including 50 from each of 6th, 7th and 8th students, studying at a secondary school in the 2012-2013 academic year. To determine the students' status of transitions in representations, a measurement tool relating to the subject of electricity was developed by researchers. The measurement consists open-ended questions which questioned transitions representations (text, images, tables and graphics) with each other. Document analysis method was used in data analysis. In this context, determining specific criteria, established codes in accordance with the given answers by the students and the questions was evaluated in certain dimensions. Consequently, students were found to be inadequate to present transitions in representations in electricity. When the results are evaluated, it was suggested that during the teaching of electricity topic, teaching practices to draw attention to transition between different representations and in measurement-assessment processes, the questions reflecting the transition between different representations should be given; regulation the assessment questions in textbooks in this direction is recommended.

*Yazar: ebru.ezb@gmail.com

Giriş

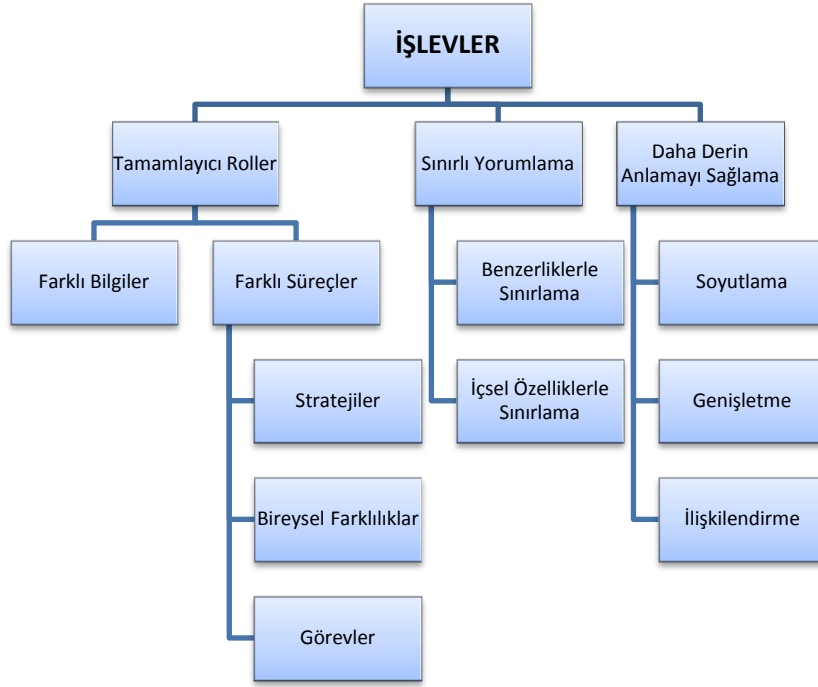
Son yıllarda eğitimde yaşanan gelişmelerin önemi daha da artmaktadır. Eğitimde yaşanan bu gelişmelerden kendi payını alan bir bilim de fen eğitimidir. İçinde yaşadığımız çağın bilgi ve teknoloji çağı olduğu düşünüldüğünde (Hançer, Şensoy, & Yıldırım, 2003; Yeşilyurt, 2006), teknoloji ile ilgili gelişmeler, feni öğrenme ve öğretme süreçlerinin de yeniden yapılandırılmasını/şekillenmesini sağlamıştır. Artık bir bilginin farklı gösterim türlerinin (şekil, resim, fotoğraf, metin, tablo, grafik, vb.) sunumu daha yaygın bir hal almıştır (Kurnaz, Gültekin, & Çağlar; 2012; Kurnaz & Bayri, 2015; Yeşilyurt, 2011; Yeşilyurt, 2012; Zou, 2000). Ulusal literatürde daha çok matematik eğitimcileri tarafından temsil olarak ifade edilen (eg. Delice & Sevimli, 2010; Özdemir, 2012) gösterim terimi Zou (2000), Goldin ve Kaput (1996) ve Thomas, Mulligan ve Goldin (2002) tarafından, bir gerçekliği/ olguyu anlamlandırıp farklı şekilde sunabilme olarak belirtilmiştir. Van Heuvelen tarafından geliştirilen çoklu gösterim stratejisi, fiziksel bir süreç gibi tipik bir problem düşünüldüğünde, problemi çözmek demek, o problemi rastgele rakamlarla hesaplamaktan ziyade, onu sözel, şekilsel, fiziksel ve matematiksel gösterimlerle sunmak demektir (Zou, 2000). Aşağıda, bir bilginin farklı gösterimlerine ilişkin bir örneğe yer verilmiştir.



Şekil 1. Hava durumunun gösterim türlerine göre sunulması (URL-1).

Şekil 1 incelendiğinde, bir ilin hava durumuna ilişkin aynı ifadenin farklı açıklamaları görülmektedir. Günlere göre hava durumunun resimsel ifadesi verilebileceği gibi, grafikte gösterimi yapılarak resimdeki görselin sayısal verilerinin de verilmesini sağlamaktadır. Buna ek olarak metinsel ifade ile de verilenlerin sözel sunumun yapılmasına olanak tanımaktadır. Örnekten de görüldüğü gibi bir bilgi günlük hayatta, kitaplarda, dergilerde, medyada vb. yerlerde farklı şekillerde sunulabilmektedir (Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013). Ainsworth ve Van Labeke (2002) tarafından da belirtildiği gibi bu durum, bir gösterim türünün ifade edemediği durumu diğerlerinin göstermesini sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Ainsworth (1999) çoklu dışsal gösterimlerin üç önemli işlevinin olduğunu belirtmiştir. Bunlar tamamlamak, sınırlamak ve derinlemesine anlamaktır (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Çoklu gösterimlerin işlevsel taksonomisi (Ainsworth, 2006, s.187).

Şekil 2’de Ainsworth (2006) çoklu gösterimlerin ilk işlevini tamamlayıcı roller olarak belirtmiştir. Eğer sistemdeki her bir gösterim farklı bilgiler içeriyorsa, bilginin bütünü ifade etmede/tamamlamada çoklu gösterimler kullanılmaktadır. Çoklu gösterimlerin ikinci işlevi ise sınırlı yorumlamadır. Yani bir gösterimde sunulan bilgi benzerlikten kaynaklanan ya da içsel özelliklerden kaynaklanan durumlardan dolayı bir diğer bilgiyi sınırlamak için kullanılabilir. Üçüncü ve son işlev ise daha derin anlamayı sağlamadır. Burada birey çoklu gösterimlerle, gösterimler arasında ilişki kurabilmekte, bilgiyi genişletebilmekte ve zihinsel öğeler yaratma/soyutlama yoluyla yeni durumlarda bunları kullanabilmektedirler. Öğrenen, bilgiyi kavrayabilmek için tek bir gösterimle anlamının zorluğu yerine çoklu dışsal gösterimlerle bilgiyi tamamladığı zaman, derinlemesine bir anlayış kazanır (Kurnaz, 2013).

Literatüre bakıldığında fen eğitiminde gösterim türleri/çoklu temsiller ve aralarındaki geçiş ilişkini yapılan ulusal çalışmalar sınırlıdır (Bayri, 2014; Ercan, 2014; Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013). Kurnaz ve Yüzbaşıoğlu (2013) tarafından, ortaöğretim kurumlarına giriş sınavlarında (LGS, OKS ve SBS) Fen ve Teknoloji/Fen Bilgisi dersinden yöneltilen sorulardaki gösterim türleri ve bu gösterim türleri arasındaki geçişleri incelemeyi amaçlayan çalışmada, en çok kullanılan gösterim türünün şekil olduğu ve gösterim türleri arasındaki geçişte en sık kullanılan geçişin şekilden diğer gösterim türlerine olduğunu tespit edilmiştir. Bayri (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, ilk aşamada MEB tarafından sekizinci sınıflarda okutulan iki adet ders ve bu ders kitaplarına ait çalışma kitaplarının kuvvet ve hareket ünitelerine doküman analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki kitapta da resim, fotoğraf, tablo ve grafik gösterim türleri ve gösterim türleri arasındaki geçişte metin-resim, metin- fotoğraf, metin- tablo, fotoğraf- metin, resim- metin ve tablo- metin türleri bulunmuştur. İkinci aşamada ise ders kitaplarındaki gösterim türleri dikkate alınarak sekizinci sınıf öğrencilerin bu gösterimler arasında geçiş yapma durumlarına yönelik basınç konusunda bir başarı testi geliştirilmiştir ve sonuçta, öğrencilerin gösterim türleri arasında geçiş yapabilme performanslarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ercan (2014) tarafından yapılan, fen bilgisi öğretmen adaylarının çoklu temsillerle desteklenmiş öğretim uygulamalarını geliştirmeyi amaçlayan çalışma, Fen bilgisi öğretmenliği lisans programında, 4. Sınıf düzeyinde yer alan ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersi kapsamında 11 fen bilgisi öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Çoklu gösterimlere çeşitli sebeplerden dolayı ders planlarında yer verilemediği sonucunun ardından

araştırmacı tarafından seçilen 4 fen bilgisi öğretmen adayının ders planlarını hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından oluşturulan çoklu gösterimlerle destekleyerek, gittikleri uygulama okullarında sunmaları sağlanmıştır. Sonuçta, katılımcıların öğretim uygulamalarında çoklu gösterimlere daha fazla yer vererek, hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından geliştirilen çoklu gösterimlerden faydalandıkları görülmüştür. Ayrıca yapılan görüşmelerin analiziyle, öğretmen adaylarının, bilimsel kavramların ve süreçlerin öğretiminde hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından geliştirilen çoklu gösterimlerin kullanılmasının, öğrencilerin öğrenmesine ve mesleki gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Günlük yaşamda en çok karşımıza çıkan ve fen bilgisi dersi kapsamında öğretilen temel kavramlar birisi de elektriktir. Elektrik konusu, fen bilgisi dersi öğretim programının dört öğrenme alanından biri olan “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanı içerisinde yer almaktadır (MEB, 2013). Bu konu ile ilgili literatürde kavram yanlışlarını belirlemeye veya gidermeye yönelik ya da öğrencilerin mevcut kavramlarına ilişkin durumlarını inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Shipstone et al., 1988; Sönmez, Geban, & Ertepinar, 2001; Yeşilyurt, 2006). Shipstone vd. (1988) çalışmasında, farklı ülkelerden (İngiltere, Fransa, Hollanda, İsveç ve Batı Almanya) 15-17 yaşları arasındaki 395 öğrencinin elektrik konusundaki temel kavramları nasıl algıladıklarını incelemiştir. Sonuçta, ülkeler arasında aynı ya da benzer öğrenme güçlüklerine rastlanmıştır. Sönmez, Geban ve Ertepinar (2001) yaptıkları çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki kavramları anlamalarında, kavramsal değişim yaklaşımı destekli öğretim yönteminin etkisini incelemiştir ve sonuçta, deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışlarında kontrol grubu öğrencilerine göre önemli derecede bir azalma olduğu görülmüştür. Yeşilyurt (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin ilköğretim okullarında fen bilgisi ve liselerde fizik dersleri içinde yer alan elektrik konusu hakkındaki düşünceleri araştırılmış ve konu yaklaşımlarının aynı yaş aralığında ve aynı sınıfta öğrenim gören öğrenciler için aynı olduğu görülmüştür.

Fen eğitiminde işlenen temel kavramlardan birisi olan elektrik konusunda öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar ulusal literatürde sıkça yer almasına rağmen, bu konu temelinde henüz gösterim türlerinin ve aralarındaki geçişlerin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmada, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin elektrik konusuna ilişkin metin, resim, tablo ve grafik gösterim türleri arasında geçiş yapabilme durumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Gösterim türleri arası geçiş yapabilme nitelikli öğrenmenin göstergesi olduğundan (Even, 1998) çalışmanın Türk eğitim sisteminde önemli katkılarının/yansımalarının olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çoklu sunumlar oluşturabilme/kullanabilme ve aralarında geçiş yapabilme becerilerine sahip olup olmadıklarının böyle bir çalışma ile incelenmesinin, öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi açısından önemli olacağı varsayılmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşmak için “Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin elektrik konusuna ilişkin gösterim türleri arası geçişteki başarı durumu nasıldır?” problemi sorgulanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması niteliğindedir. Örnek olay çalışması, bir olay, kişi ya da grup gibi özel bir durum üzerine yoğunlaşan, araştırmacıya elde edilen veriler sayesinde üzerinde durulan durumu neden sonuç ilişkisi içerisinde daha detaylı irdelenmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Çepni, 2012). Bu çalışmada da elektrik konusunda öğrencilerin gösterim türleri arasında geçiş yapabilme durumlarını daha derinlemesine incelemek amaçlandığından bu yöntem tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Çalışma grubu, 2012-2013 öğretim yılı içerisinde Batı Karadeniz bölgesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarından (her bir sınıf seviyesinden 50'şer öğrenci) toplam 150 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin gösterim türleri arası geçiş yapabilme durumlarını belirlemek amacıyla elektrik konusuna ilişkin ölçme aracı geliştirilmiştir. Konuya özgü ölçme aracının geliştirilmesinde uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Geliştirilen ölçme aracı için pilot uygulamalar yapılmış, uygulama sonuçları uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirildikten sonra veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan ölçek dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm metinden diğerlerine, ikinci bölüm resimden diğerlerine, üçüncü bölüm tablodan diğerlerine ve son bölüm grafikten diğer gösterim türlerine geçişi yapmayı gerektiren üçer soru içerecek şekilde hazırlanmıştır. Sadece sekizinci sınıf düzeyinde grafikten tablo ve metin gösterim türlerine geçiş olmak üzere soru sayısı ikidir. Soruların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Soruların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.

Konu	Geçiş türü	Soru Sayısı		
		6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Yaşamımızdaki Elektrik	Tablodan grafiğe, metne ve resme	3	3	3
	Grafikten tabloya, metne ve resme	3	3	2
	Resimden grafiğe, metne ve tabloya	3	3	3
	Metinden grafiğe, tabloya ve resme	3	3	3

Verilerin Toplanması

Ölçme aracı belirtilen öğretim yılı içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin hazırlanan sorulardan grafikten metne, tabloya ve resme geçiş örnekleri Şekil 3'te görüldüğü gibi sunulmuştur.

3) Aşağıdaki grafikte bir düzenekteki pil sayısı artırıldığında devredeki ampulün uçlarında oluşan gerilim değişimi verilmiştir.

Grafikten hareketle;

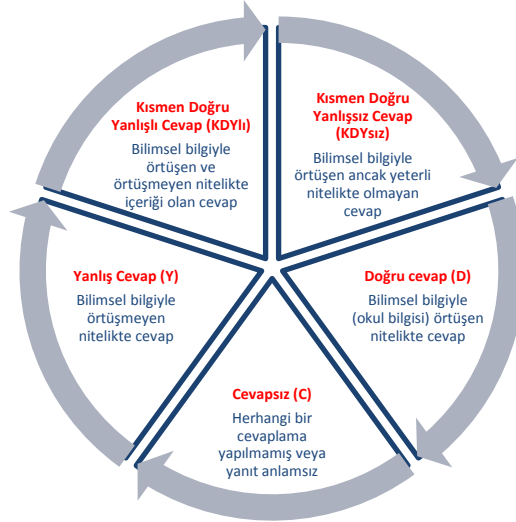
- Gerilim ile pil sayısı arasındaki ilişkiyi betimleyiniz.
- Gerilim ve pil sayısı değerlerini içeren bir tablo çiziniz.
- Düzeneğin son halini yansıtan şekli çiziniz.

Şekil 3. Grafikten metin, resim ve tabloya geçiş örneği.

Şekil 3'te görüldüğü gibi, grafikten metne geçişte öğrencilerden grafikteki bilgileri bir metin içerisinde/şeklinde anlatması/betimlemesi istenmektedir. Diğer seçeneklerdeyse tablo çizimi ön plandadır. Öğrencilerden grafikteki bilgileri kullanarak istenilen değişkenler doğrultusunda tablo oluşturmaları istenmektedir. Son olarak öğrencilerden grafikten resme geçişte istenen, grafikteki bilgilerin irdelenerek doğru resmin çizilmesidir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmada belirtilen konuyla ilgili bilgileri içeren materyallerin (video, fotoğraf, kitap, dergi vb.) çözümlenmesini ifade eden bir yöntemdir (Cansız Aktaş, 2014). Bu çalışma kapsamında da analizlerde, soruların doğruluğu ve yanlışlığını beş boyutta (doğru cevap, kısmen doğru yanlış cevap, kısmen doğru yanlış cevap, yanlış cevap, cevapsız) değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde yapılan kodlamalar, araştırmacılar tarafından sıklıkla kontrol edilerek, ortak değerlendirmelerle güvenilirlik sağlanmıştır. Soruların analizinde kullanılan rubrik ile ilgili açıklamalara aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.



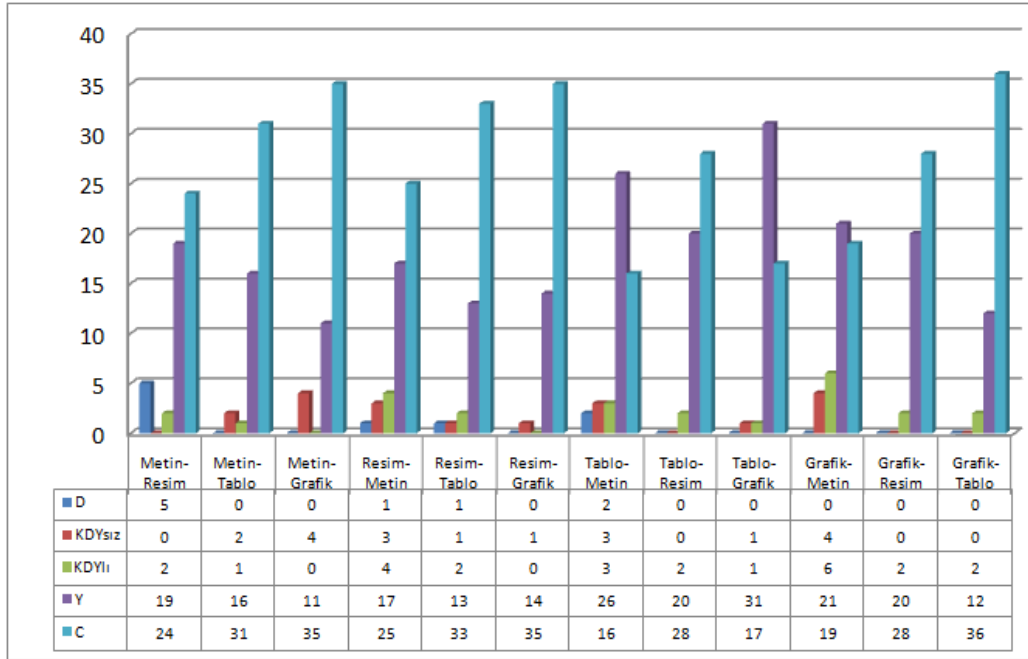
Şekil 4. Soru analizi için kullanılan rubrik.

Şekil 4'te de görüldüğü gibi öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenerek bilimsel bilgiyle örtüşme durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Ardından, öğrencilerinin bir gösterim türünden diğerine geçişteki cevaplarının frekansları belirlenmiş ve bulgular grafikler halinde sunulmuştur.

Bulgular

Elektrik konusunda öğrencilerin gösterim türleri arasındaki geçiş yapabilme durumlarıyla ilgili elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Grafik 1'de altıncı sınıf öğrencilerinin bir gösterim türünden diğerine geçişteki cevaplarının frekanslarını içeren bulgulara yer verilmiştir.

Grafik 1 incelendiğinde, metinden diğer gösterim türlerine geçişte altıncı sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun soruyu cevapsız bıraktığı ya da anlamsız yanıtlar verdiği görülmektedir. Metinden resme geçişte öğrenci cevaplarının 24'ü, metinden tabloya geçişte 31'i, metinden grafiğe geçişte de 35'i cevapsız bırakılmıştır. Yine metinden diğer gösterim türlerine geçişe bakıldığında, yanlış cevap verme durumunun daha fazla yaşandığı görülmektedir. Tam tersi doğru cevaplardaysa, sadece metinden resim gösterim türüne geçişte doğru cevap veren öğrencilerin olduğu (n=5), metinden tablo ve grafik gösterim türüne geçişte ise doğru cevap veren öğrencinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Metinden tabloya geçişte kısmen doğru yanlışsız cevap veren iki öğrenci bulunurken, kısmen doğru yanlış cevap veren bir öğrenci bulunmaktadır. Metinden resme geçişte kısmen doğru yanlış cevap veren öğrenci iki iken, kısmen doğru yanlışsız cevap veren yoktur. Bu durumun tam tersi metinden grafik gösterim türüne geçişte görülmektedir. Metinden grafiğe geçişte kısmen doğru yanlışsız cevap veren dört öğrenci bulunurken, kısmen doğru yanlış cevap veren öğrencinin bulunmadığı belirtilebilir.



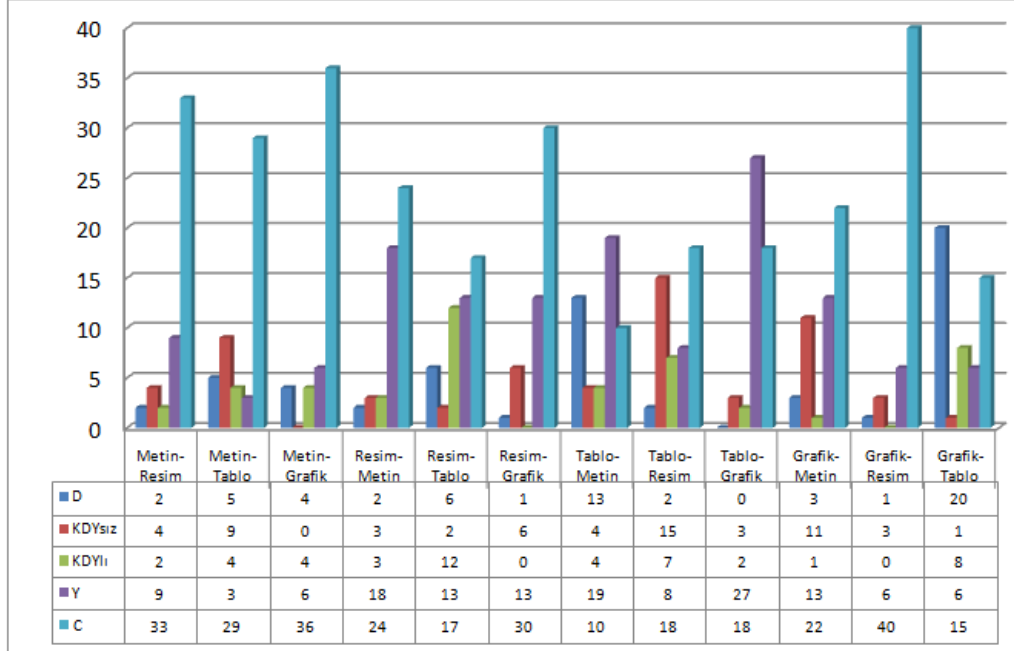
Grafik 1. Altıncı sınıf öğrenci cevaplarının geçiş türlerine göre dağılımı.

Öğrenci cevaplarından resimden diğer gösterim türlerine geçişler analiz edildiğinde (bkz. Grafik 1), sadece resimden metne ve resimden tabloya geçişte birer öğrencinin soruya doğru yanıt verdiği, resimden grafiğe geçişte ise doğru yanıt veren öğrencinin olmadığı görülmektedir. Resimden diğer gösterim türlerine geçişte de öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n=93) soruları cevapsız bıraktığı ve bu durumun resimden metne geçişte 25, resimden tabloya geçişte 33 ve resimden grafiğe geçişte 35 öğrencide yaşandığı anlaşılmaktadır. Resimden tabloya ve resimden grafiğe geçişlerde yanlış cevap veren öğrenci sayıları yakınken, resimden metne geçişte yanlış cevap sayısının diğer geçişlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Resimden diğer gösterim türlerine geçişte, kısmen doğru yanlışsız cevap veren öğrenci sayıları, resimden tabloya ve resimden grafiğe geçişte bir öğrenciyken, resimden metne geçişte üç öğrencidir. Kısmen doğru yanlışlı cevaplardaysa bu durum, resimden metne geçişte dört öğrencide, resimden tabloya geçişte iki öğrencide yaşanırken, resimden grafiğe geçişte ise kısmen doğru yanlışlı cevap veren öğrenci bulunmamaktadır.

Grafik 1’de tablodan diğer gösterim türlerine geçiş irdelendiğinde, sadece tablodan metne geçişte soruya tam doğru yanıt veren öğrencinin (n=2) bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin genelinin soruya yanlış cevaplar verdiği, bu durumun tablodan metne geçişte 26 öğrencide, tablodan resme geçişte 20 öğrencide, tablodan grafiğe geçişte ise 31 öğrencide yaşandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında, tablodan metne geçişlerde öğrencilerin 16’sının, tablodan resme geçişlerde 28’inin, tablodan grafiğe geçişlerde ise 17’sinin soruları cevapsız bıraktığı ya da anlamsız yanıtlar verdiği görülmektedir. Tablodan metne geçişlerde kısmen doğru yanlışlı ve kısmen doğru yanlışsız cevap veren üçer öğrenci bulunmaktadır. Tablodan resme geçişlerde, kısmen doğru yanlışsız cevap veren öğrenci yokken, kısmen doğru yanlışlı cevap veren iki öğrencinin olduğu görülmektedir. Tablodan grafiğe geçişlerde, kısmen doğru yanlışlı ve kısmen doğru yanlışsız cevap veren birer öğrenci vardır.

Grafikten diğer gösterim türlerine geçişe bakıldığında (bkz. Grafik 1) soruya tam doğru yanıt veren öğrencinin bulunmadığı görülmektedir. Grafikten metne geçişte, kısmen doğru yanlışsız cevap veren dört, kısmen doğru yanlışlı cevap veren altı öğrencinin olduğu belirtilebilir. Grafikten resme ve grafikten tabloya geçişlere bakıldığında, kısmen doğru yanlışsız cevap veren öğrenci bulunmazken kısmen doğru yanlışlı cevap veren ikişer öğrenci bulunmaktadır. Grafikten diğer gösterim türlerine geçişte sorulara yanlış cevap verme oranları grafikten metne ve grafikten resme geçişlerde yakınken, grafikten tabloya

geçişte bu durum daha az (n=12) yaşanmıştır. Ayrıca öğrencilerden, grafikten metne geçişte 19'unun, grafikten resme geçişte 28'inin, grafikten tabloya geçişte de 36'sının soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Grafik 2'de yedinci sınıf öğrencilerinin bir gösterim türünden diğerine geçişteki cevaplarının frekanslarını içeren bulgular sunulmuştur.



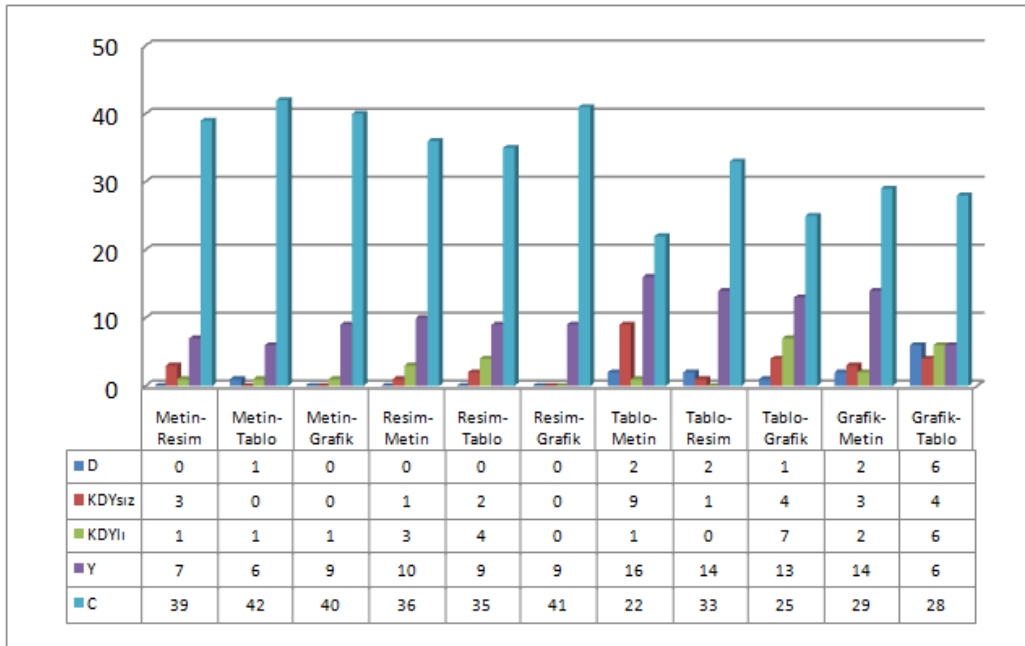
Grafik 2. Yedinci sınıf öğrenci cevaplarının geçiş türlerine göre dağılımı.

Grafik 2'de yedinci sınıf öğrencilerinin metinden diğer gösterim türlerine geçişte verdikleri yanıtlar incelendiğinde, tamamına yakınının soruyu cevapsız bıraktığı ya da anlamsız yanıtlar verdiği anlaşılmaktadır. Metinden resme geçişte bu durum 33 öğrencide görülürken, metinden tabloya geçişte 29 ve metinden grafiğe geçişte 36 öğrencide görülmektedir. Bunun yanında metinden resme geçişte dokuz öğrencinin, metinden tabloya geçişte üç öğrencinin, metinden grafiğe geçişte ise altı öğrencinin soruyu yanlış cevapladığı belirtilebilir. Metinden diğer gösterim türlerine geçişte doğru yanıt verilme durumunun da oldukça az yaşandığı anlaşılmaktadır. Metinden tabloya geçişte beş, metinden grafiğe geçişte dört öğrenci soruyu doğru yanıtlarken, metinden resme geçişte sadece iki öğrenci soruyu doğru olarak yanıtlayabilmiştir. Metinden resme geçişte kısmen doğru yanlış cevap veren dört öğrenci bulunurken, kısmen doğru yanlış cevap veren iki öğrenci bulunmaktadır. Metinden tabloya geçişte kısmen doğru yanlış cevap veren öğrenci sayısı dokuz iken, kısmen doğru yanlış cevap veren dört öğrenci vardır. Metinden grafiğe geçişte ise kısmen doğru yanlış cevap veren dört öğrenci bulunurken, kısmen doğru yanlış cevap veren öğrencinin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Grafik 2'de resimden diğer gösterim türlerine geçişlere bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun soruları cevapsız bıraktığı, bu durumda en fazla resimden grafiğe geçişte yaşandığı (n=30) anlaşılmaktadır. Resimden tabloya ve resimden grafiğe geçişlerde yanlış cevap sayıları eşitken (n=13), resimden metne geçişte 18 öğrencinin soruya yanlış yanıt verdiği belirtilebilir. Resimden diğer gösterim türlerine olan geçişlerde doğru yanıt veren öğrenci yanıt sayılarına bakıldığında, iki öğrencinin resimden metne, altı öğrencinin resimden tabloya, sadece bir öğrencinin de resimden grafiğe geçişte doğru yanıt verdiği görülmektedir. Resimden diğer gösterim türlerine geçişte, kısmen doğru yanlış cevap veren öğrenci sayıları, resimden metne geçişte üç iken, resimden tabloya geçişte iki, resimden grafiğe geçişte ise altıdır. Kısmen doğru yanlış cevaplı cevaplarda, resimden metne geçişte üç ve resimden tabloya geçişte 12 öğrenci sorulara kısmen doğru yanlış cevap verirken resimden grafiğe geçişte kısmen doğru yanlış cevap veren öğrenci yer almamaktadır.

Grafik 2’de tablodan diğer gösterim türlerine geçişler incelendiğinde, tablodan metne geçişte soruya tam doğru yanıt veren öğrenci sayısının fazla olduğu (n=13) dikkat çekmektedir. Bununla birlikte tablodan resme geçişte soruya doğru yanıt veren iki öğrenci bulunurken, tablodan grafiğe geçişte ise doğru yanıt veren öğrencinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin birçoğunun soruya yanlış cevaplar verdiği, bu durumun tablodan metne geçişte 19, tablodan resme geçişte 8 ve tablodan grafiğe geçişte 27 öğrencide yaşandığı görülmektedir. Tablodan metne geçişlerde öğrencilerin 10’u, tablodan resme ve tablodan grafiğe geçişlerde de 18’i soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Tablodan metne geçişlerde kısmen doğru yanıtızsız ve kısmen doğru yanıtıslı cevap veren dörder öğrenci bulunmaktadır. Tablodan resme geçişlerde, kısmen doğru yanıtızsız cevap veren 15 öğrenci bulunurken, kısmen doğru yanıtıslı cevap veren 7 öğrenci bulunmaktadır. Tablodan grafiğe geçişlerde ise, kısmen doğru yanıtızsız cevap veren 3, kısmen doğru yanıtıslı cevap veren 2 öğrenci vardır.

Grafikten diğer gösterim türlerine geçişlere bakıldığında, soruya tam doğru yanıt veren öğrenci grafikten metne geçişte üç grafikten resme sadece bir kişidir. Grafikten diğer gösterim türlerine geçişte de öğrencilerin geneli soruları cevapsız bırakmış ya da anlamsız yanıtlar vermiştir. Bu durum grafikten resim gösterim türüne geçişte daha fazla yaşanırken (n=40), grafikten metne geçişte yaklaşık yarısı kadar (n=22) olmuştur. Grafikten diğer gösterim türlerine geçişte sorulara yanlış cevap verme durumları, grafikten metne geçişte 13 ve grafikten resme geçişte 6 öğrencide görülmektedir. Grafikten metne geçişte 11 öğrenci soruya kısmen doğru yanıtızsız yanıt verirken, sadece bir öğrenci kısmen doğru yanıtıslı yanıt vermiştir. Grafikten resme geçişteyse, kısmen doğru yanıtızsız yanıt veren üç öğrenci bulunurken kısmen doğru yanıtıslı yanıt veren öğrenci bulunmamaktadır. Grafik 3’te sekizinci sınıf öğrencilerinin bir gösterim türünden diğerine geçişteki cevaplarının frekanslarını da içeren bulgular yer almaktadır.



Grafik 3. Sekizinci sınıf öğrenci cevaplarının geçiş türlerine göre dağılımı.

Grafik 3’te, sekizinci sınıf öğrencilerinin metinden diğer gösterim türlerine geçiş için verdikleri yanıtlar incelendiğinde, sadece metinden tabloya geçişte bir öğrencinin soruya tam doğru yanıt verdiği, metinden resme ve metinden grafiğe geçişte doğru yanıt veren öğrencinin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilerin tamamına yakınının konuyla ilgili olarak metinden diğer gösterim türlerine geçişlerde başarısız olduğu görülmektedir. Metinden diğer gösterim türlerine geçişte, öğrencilerin genelinin soruyu yanıtızsız bıraktığı, bu sayıların da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Metinden diğer gösterim türlerine geçişte yanlış cevap verme durumlarına bakıldığında, metinden

resme geçişte yedi öğrencinin, metinden tabloya geçişte altı öğrencinin, metinden grafiğe geçişte dokuz öğrencinin soruya yanlış yanıtlar verdiği belirtilebilir. Metinden resme geçişte kısmen doğru yanlışsız yanıt veren üç öğrenci bulunurken, metinden tabloya ve metinden grafiğe geçişte kısmen doğru yanlışsız yanıt veren öğrenci bulunmamaktadır. Kısmen doğru yanlışlı yanıtlardaysa metinden her bir gösterim türüne geçişte birer öğrenci yer almaktadır.

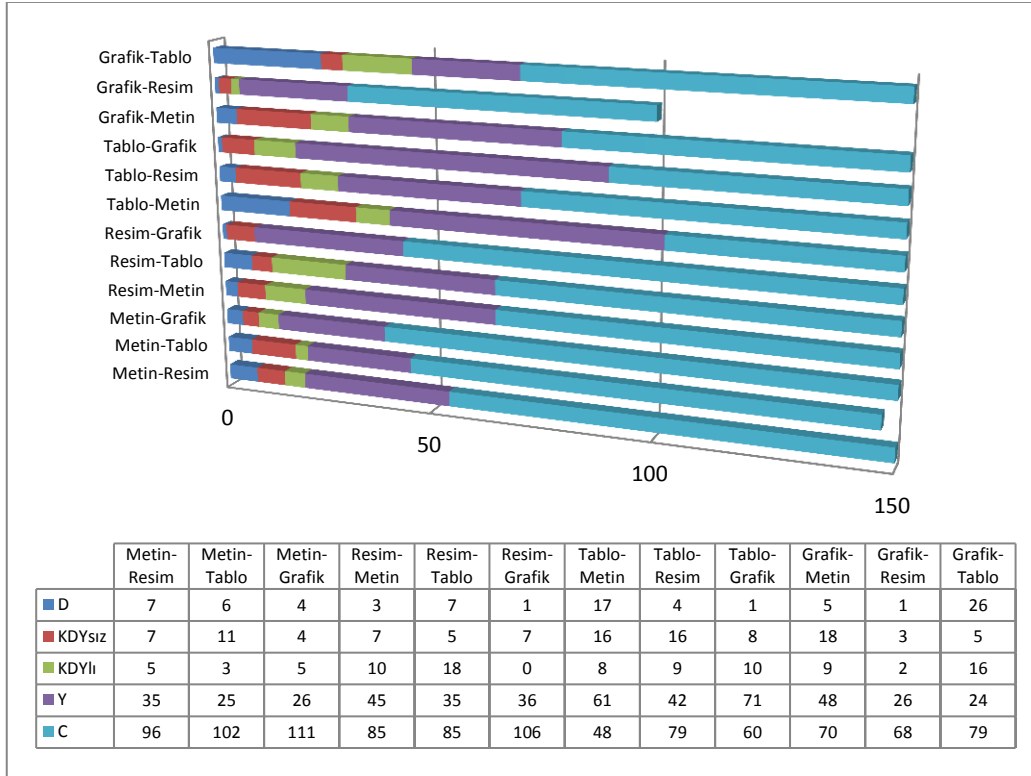
Resimden diğer gösterim türlerine geçişlere bakıldığında (bkz. Grafik 3), soruya tam doğru yanıt veren öğrencinin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Bu durumun resimden metne geçişte 36, resimden tabloya geçişte 35 ve resimden grafiğe geçişte 41 öğrencide olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında 10 öğrencinin resimden metne geçişte, dokuz öğrencinin ise resimden tabloya ve resimden grafiğe geçişlerde yanlış cevap verdiği dikkat çekmektedir. Resimden metne ve resimden tabloya geçişlerde, kısmen doğru yanlışsız ve kısmen doğru yanlışlı cevapların sayıları birbirlerine yakınken, resimden grafiğe geçişte her iki durumda da (KDYsız ve KDYLı) öğrencinin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Grafik 3'te tablodan diğer gösterim türlerine geçişlere bakıldığında, tablodan metne ve tablodan resme geçişte soruya tam doğru yanıt veren öğrenci sayısı iki iken, tablodan grafiğe geçişte bir olduğu görülmektedir. Öğrencilerin birçoğunun soruyu cevapsız bıraktığı, bu durumun tablodan metne geçişte 22 öğrencide, tablodan resme geçişte 33 öğrencide, tablodan grafiğe geçişte ise 25 öğrencide yaşandığı görülmektedir. Tablodan metne geçişlerde öğrencilerin 16'sı, tablodan resme geçişte 14'ü, tablodan grafiğe geçişlerde de 13'ü soruya yanlış yanıtlar vermiştir. Tablodan metne geçişlerde kısmen doğru yanlışsız veren 9 ve kısmen doğru yanlışlı cevap veren 1 öğrenci bulunmaktadır. Tablodan resme geçişlerde, kısmen doğru yanlışsız cevap veren sadece bir öğrenci bulunurken, kısmen doğru yanlışlı cevap veren öğrenci bulunmamaktadır. Tablodan grafiğe geçişlerde kısmen doğru yanlışsız cevap veren 4, kısmen doğru yanlışlı cevap veren 7 öğrenci vardır.

Grafikten diğer gösterim türlerine geçişler incelendiğinde, soruya tam doğru yanıt veren öğrenci grafikten metne geçişte iki iken, grafikten tabloya geçişte altıdır. Grafikten diğer gösterim türlerine geçişte de öğrencilerin geneli soruları cevapsız bırakmış ya da anlamsız yanıtlar vermiştir. Bu durum grafikten metin gösterim türüne geçişte 29 öğrencide görülürken, grafikten tabloya geçişte 28 öğrencide olduğu belirlenmiştir. Grafikten diğer gösterim türlerine geçişte sorulara yanlış cevap verme durumları, grafikten metne 14 öğrencide yaşanırken, grafikten tabloya altı öğrencide olduğu anlaşılmaktadır. Grafikten metne geçişte 3 öğrenci kısmen doğru yanlışsız yanıt verirken, 2 öğrenci kısmen doğru yanlışlı yanıt vermiştir. Grafikten tabloya geçişte ise kısmen doğru yanlışsız yanıt veren 4 öğrenci bulunurken, kısmen doğru yanlışlı yanıt veren 6 öğrenci vardır. Gösterimler arası geçişlerin tüm sınıf seviyelerindeki genel dağılımlarına Grafik 4'te yer verilmiştir.

Grafik 4'te gösterimler arası geçişe ilişkin genele bakıldığında, bir gösterim türünden diğerine geçişte altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun soruları yanlış cevapladığı ya da yanıtızsız bıraktığı/anlamsız yanıtlar verdiği anlaşılmaktadır. Soruların cevapsız bırakılma durumu en fazla metinden grafiğe geçişte yaşanırken (n=111), resimden grafiğe geçişte (n=106) ve metinden tabloya geçişte (n=102) de başarı oldukça düşüktür. Sorulara yanlış cevap verme durumuna en fazla tablodan grafiğe geçişte (n=71) rastlanılmıştır.

Grafik 4'ten de anlaşıldığı üzere, kısmen doğru yanlışsız cevaplar, kısmen doğru yanlışlı cevaplara göre daha fazla olmakla birlikte, toplama bakıldığında resimden metne, resimden tabloya ve grafikten tabloya geçişlerde durumun tam tersi olduğu görülmektedir. Doğru cevap verme sayılarının oldukça az olduğu, öğrencilerin sadece grafikten tabloya (n=26) ve tablodan metne (n=17) geçişlerde daha fazla doğru cevap verebildikleri görülmüştür. Ayrıca, resimden grafiğe ve grafikten resme geçişlerde de doğru cevap sayısının oldukça az olduğu (n=1) dikkat çekmektedir.



Grafik 4. Gösterimler arası geçişlerin toplam dağılımı.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulara bakıldığında, her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin büyük çoğunluğunun metin, resim, tablo ve grafik gösterim türleri arasındaki geçişlerde yanlış cevap verdiği ya da soruyu yanıtızsız bıraktığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışma ile ilgili olarak, elektrik konusunda öğrencilerin gösterim türleri arası geçişleri sergilemede yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bayrı (2014) de çalışmasında, sekizinci sınıf öğrencilerinin basınç konusunda bir gösterim türünden diğer bir gösterim türüne geçişlerde başarısız/yetersiz olduğunu belirterek bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Fakat Prain ve Waldrip (2006)'nın belirttiği gibi, öğrencilerin bilimsel kavramlara ilişkin çok sayıda ve çoklu gösterimleri tanımaları, bu modları, bilimsel bilginin doğasını öğrenmenin bir parçası olarak anlamaları, dönüştürebilmeleri ve birleştirebilmeleri/çoklu kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu durum farklı araştırmacılar tarafından da vurgulanmıştır (Ainsworth, 1999; Duval, 2002; Even, 1998). Bu bağlamda da, öğrencilerin gösterimler arasındaki geçişleri dönüştürüp dönüştüremediklerini anlamının, gösterimlerin performansını ölçmekten daha önemli olduğu ve konuyu öğrencilere aktaracak olan öğretmenlerin de gösterimlere ilişkin bilgiye sahip olması gerektiği literatürde belirtilmektedir (Ainsworth, 1999). Elektrik konusu gibi soyut kavramların öğretim zorluğu düşünüldüğünde, öğretmen yetersizlikleri öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerinin ve buna bağlı olarak da gösterim türleri arasındaki geçişleri ifade eden durumlara ilişkin yetersiz olmalarına sebep olabilir. Ercan (2014) yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, adayların gösterim seçimlerinde öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olma, somut olma ve öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağlama gibi unsurları dikkate aldıkları, fakat gösterim çeşitliliğini gözlemledikleri belirlenmiştir.

Çalışmadan ortaya çıkan diğer bir sonuç, bir gösterim türünden diğer bir gösterim türüne geçişte verilen doğru cevapların her sınıf düzeyinde az olmasıdır. Doğru cevaplar altıncı sınıf düzeyinde sadece metin-resim, resim-metin, resim-tablo ve tablo-metin geçişlerinde; yedinci sınıf düzeyinde tablo-grafik hariç diğer tüm gösterimler arası geçişlerde olurken; sekizinci sınıf düzeyinde de metin-tablo, tablo-

metin, tablo-resim, tablo-grafik, grafik-metin ve grafik-tablo geçişlerinde yaşanmıştır. Sınıf düzeyleri karşılaştırılacak olunursa, toplama bakıldığında en fazla doğru cevapların yedinci sınıf öğrencileri tarafından verildiği (n=59), sekizinci sınıfta tekrar bir düşüşün yaşandığı (n=14) tespit edilmiştir. Ayrıca, altıncı sınıf düzeyinde grafikten diğer gösterim türlerine geçişte elektrik konusuna ilişkin doğru cevap veren öğrencinin olmaması dikkat çekicidir. Ünsal ve Güneş (2003) altıncı sınıf ders kitaplarında yer alan fizik konularını inceledikleri çalışmalarında, söz konusu kitaptaki fizik konularının yer aldığı ünitelerin; temelde içerik, eğitsel tasarım ve görsel sunum bakımlarından sıkıntılarının olduğunu, özellikle de elektrik ünitesinde yer alan hataların öğrencilerde kalıcı yanlış kavramaların zemin bulmasına imkân verir şekilde yer aldığını belirtmişlerdir. Ders kitaplarındaki bu tür hataların yer alması, ayrıca kitaplarda metin, resim, tablo ve grafik gösterim türleri arasındaki geçişleri ifade eden durumlara, özellikle bölüm sonu değerlendirme sorularında, yeteri kadar yer verilmemesi bu çalışmada da belirtildiği gibi soru çözümlerinde yanlış yanıtların çoğunlukta olmasına sebep olabileceği söylenebilir.

Bu çalışma doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara dayanarak, elektrik konusunun öğretimi sırasında metin, resim, tablo ve grafik gösterim türleri arası geçişlere dikkat çekilebilir, ayrıca ders kitaplarında yer alan değerlendirme soruları bu doğrultuda düzenlenebilir. Öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme süreçlerinde gösterimler arası geçişleri ifade eden sorulara önem vermesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenebilmeleri için de lisans düzeyinde Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı gibi derslerde gösterimler ve gösterim türleri arasındaki geçişlere ilişkin konulara dikkat çekilebilir.

Teşekkür

Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından KÜBAP-01/2012-38 proje numarası ile desteklenmiştir.

Extended Abstract

Introduction

In recent years developments in education world has gained more importance. When we consider that we live in a time advanced in terms of knowledge and technology (Hançer, Şensoy, & Yıldırım, 2003), the developments in regard with technology has given way to reconstructure and form the teaching process. Now presentation of knowledge in different ways (shape, Picture, photo, text, table, graph, etc.) has gained importance (Kurnaz, Gültekin, & Çağlar, 2012; Kurnaz & Bayri, 2015; Zou, 2000). The term of representation that is expressed in national literature by mathematics educators as representation (örn. Delice & Sevimli, 2010; Özdemir, 2012) is identified by Zou (2000), Goldin and Kaput (1996) and Thomas, Mulligan and Goldin (2002) as by making sense of a reality or fact to represent it in different way. Multiple representation strategy that is developed by Van Heuvelen means to present a typical problem such as a physical process in oral, formal, physical and mathematical representations rather than to calculate it by random figures (Zou, 2000).

An information is presented in different ways in books, magazines, media, etc. in daily life (Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013). As noted by Ainsworth & Van Labeke (2002), in this case, It is important in terms of providing to express others where a representation type can not express the case. Ainsworth (1999) indicates that external representations have three important functions. They are completion, limitation and gaining insight into something. Ainsworth (2006) states that the first function of the multiple representation is the supplementary roles. If each representation in the system includes different information multiple representations are used in specifying or supplementing information in whole. Limited exposition is the second function of the multiple representation. In other words, a piece of information that is presented in a representation is used to limit another piece of information due to the situations stemmed from resemblance or internal characteristics. The third and last function is to provide a deep understanding. Here, the individuals can make correlations between multiple representations and presentment, extending the information, and use them in new situations by creating intellectual elements/abstractions. The learners gain insight into the things when the information is supplemented by multiple external representations in order to comprehend it. It is hard to comprehend the information by using one representation (Kurnaz, 2013). When we look at the literature the representation types/ multiple representation and national studies that are made in regard with the passing between them in science education are limited (Bayri, 2014; Ercan, 2014; Kurnaz & Yüzbaşıoğlu, 2013). For example by Kurnaz and Yüzbaşıoğlu (2013), it was determined that shape is the most commonly used form of representation type and in the transition between the representation type, the transition from shape to other types of representation is the most common way.

Electricity subject is located within the "Physical Events" learning area (MEB, 2013). In the literature on this topic, studies located which identify misconceptions or for removal or examine students' situation regarding the current concept (Shipstone et.al., 1988; Sönmez, Geban, & Ertepinar, 2001; Yeşilyurt, 2006). Ability to switch between representation types is qualified learning indicator (Even, 1998), this study is expected to be significant contribution to our national literature. The aim of this study was to reveal the 6th, 7th and 8th students' ability of making transitions between text, picture, table and graphic representations related to the electricity.

Method

Research Design

The research is a case study of the qualitative research methods. Case study is a method to give opportunities probing the situations in detailed in the cause-effect relationship thanks to the data provided to the researchers who are focused on a special situation such as individuals or groups (Cepni, 2012).

Participants

The working groups of the study were totally 100 students, including 50 from each of 6th, 7th and 8th students, studying at a secondary school in the Western Black Sea region in the 2012-2013 academic years.

Instrument

To determine the students' status of transitions in representations, a measurement tool relating to the subject of electricity was developed by researches. To improve subject-specific assessment tool, benefited from the expert opinion. The measurement consists open-ended questions which questioned transitions representations (text, images, tables and graphics) with each other.

Data Collection

The measurement device that includes the questions required passing from text to others, from painting to others, from to others and from graphics to other representation devices have been applied on the students in the defined school year.

Data Analysis

Document analysis method was used in data analysis. Document analysis is a method conveying materials (video, photo, book, journal, etc.) analysis including the information in respect with the subject defined in the research (Cansız Aktaş, 2014). In the scope of this study the wrongness and correctness of the questions have been assessed in five dimensions (correct answer, partly correct without answer, partly correct answer with wrong, wrong answer, without answer). Coding that is made during the analysis is controlled frequently by the researchers and confident is provided in common valuations in this way.

Results

It has been observed that in passing through from a type of representation to another the bulk of the students in sixth, seventh and eighth grades gave wrong answers to the questions or left then without answers or gave them meaningless answers. The situation of leaving the questions giving no answers is experienced mostly in passing from text to graphic. In passing through from text to table the success level is rather lower. It has been found that the situation of giving wrong answers to questions are observed passing through from tablet o graphics. Although partly correct answers without wrongs are amore than correct answers with wrongs when we look at the general view the situation is exact opposite in passing from pictures to texts and from graphics to tables. Especially in sixth grade level while two students give in partly correct answers with wrong there is no students who give answers without wrongs. The exact opposite situation to this is seen in passing from text to graphic representation type. While there are four students who give correct answers without wrong in passing from text to graphic there are no students who give partly correct answers with wrongs. It is interesting that in seventh grade level there are three students who give partly correct answers with wrong passing from Picture to table and there are 12 students who give partly correct answers with wrong but on the other hand there are no students who give correct answers with wrong in passing from Picture to

graphics. In eighth grade level there are no students in both situation in passing from pictures to graphics.

In looking at the general situation it is seen that the number of correct answers is rather less. The students can only give correct answers in only passing through from graphics to table and from tablet o text. Particularly in seventh grade level it has been found out that the number of students who give exact correct answers to the questions are more in passing through from tablet o text. In the eighth grade level there are no students who give exact correct answers to the questions in passing through from pictures to other representation types and a large part of the students left the questions without giving answers. In sixth grade level it has been found out that there were no students who give exact correct answers to the questions in passing through from graphics to other representation types.

Discussion, Conclusion & Implementation

Consequently it has been found out that students are not efficient in the subject of electricity is displaying passes between the representation types. In his study Bayri (2014) pointed out that the students of 8 grade are in efficient/unsuccesful in pressure subject in passing through from a type of representation type to other representation types. On the other hand, Prain & Waldrip (2006) pointed out that students must be capable to get to know a large quantity of multiple representations in respect with the scientific perceptions and they must be able to understand those concepts and change and transfer them and combine them and use them as multiple forms. This is emphasized by different researchers (Ainsworth, 1999; Duval, 2002; Even, 1998). In this context, it is pointed out in the literature that student must have knowledge enough to realize the passes between the representation types and the teachers who must transfer this have to get enough knowledge in regard with the representations (Ainsworth, 1999). In her research Ercan (2014) in the conclusion of the interviews made with the prospective teachers they give importance in the elements in compliance with the situation of the students, being concrete, and giving the ability to the teachers to gain insight into but they give no importance to the diversity of representation.

Another result that appeared in the study the correct answers are fewer in passing through from a type of representation type to another representation type in every grade levels. By Unsal and Gunes (2003), in the sixth grade textbook, patients taking place in the electricity unit takes place opportunity for students to find in the grounds of persistent misconceptions. The defaults in the textbooks and as well as giving no enough places to the situations defining the passes between text, table, and graphic particularly in the end-chapter assessments may be a reason of the many wrong answers.

When the results are evaluated, it was suggested that during the teaching of electricity topic, teaching practices to draw attention to transition between different representations and in measurement-assessment processes, the questions reflecting the transition between different representations should be given; regulation the assessment questions in textbooks in this direction is recommended.

Kaynakça

- Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers and Education*, 33, 131-152.
- Ainsworth, S., (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16, 183-198.
- Ainsworth, S. & Van Labeke, N. (2002). Using a multi-representational design framework to develop and evaluate a dynamic simulation environment. *International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning*, 18-19 July 2002. Tübingen, Germany.
- Bayri, N.G. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin basınç konusuyula ilgili gösterim türleri arasında geçiş yapabilme durumlarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. In M. Metin (Ed), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp.337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Delice, A., & Sevimli, E. (2010). Öğretmen adaylarının çoklu temsil kullanma becerilerinin problem çözme başarıları yönüyle incelenmesi: Belirli integral örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 111-149.
- Duval, R. (2002). The cognitive analysis of problems of comprehension in the learning of mathematics. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 1(2), 1–16.
- Ercan, J. (2014). *Öğretmen adaylarının fen öğretiminde kullandıkları çoklu temsiller: bir eylem araştırması*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Even, R. (1998). Factors involved in linking representations of functions. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(1), 105-121.
- Goldin, G. A., & Kaput, J. J. (1996). A joint perspective on the idea of representation in learning and doing mathematics. In L. P. Steffe, P. Neshier, P. Cobb, G. A. Goldin, & B. Greer (Eds.), *Theories of mathematical learning* (pp. 397-430). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hançer, A.H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H.İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 80-88.
- Kurnaz, M. A., Gültekin, N. G., & Çağlar, A. (2012). *Dört ve beşinci sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarında yer alan gösterim yöntemlerinin 'kuvvet ve hareket' üniteleri kapsamında incelenmesi*. Paper presented at Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu, Sinop, Türkiye.
- Kurnaz, M. A. (2013). Investigation of the student teachers' skills of transition between multiple representations about pressure. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(1), 66-71.
- Kurnaz, M. A. & Yüzbaşıoğlu, M. K. (2013). Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sınavlarının bazı gösterim türleri arasındaki geçişler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 267-279.
- Kurnaz, M.A., & Bayri, N.G. (2015). Investigation of the secondary school students transition situations between different representation types. *International Conference on New Horizons in Education*, 10-12 June 2015. Barcelona.
- MEB (2013). *İlköğretim Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Retrieved March 13, 2015, from <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151>
- Özdemir, Ş. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının çoklu temsiller kullanılarak problem çözme algılarının açınlanması*. Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Prain, V., & Waldrip, B. (2006). An exploratory study of teachers' and students' use of multi-modal representations of concepts in primary science. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1843-1866.
- Shipstone, D. M., Rhöneck, C. V., Jung, W., Kärrqvist, C., Dupin, J. J., Johsua, S., & Licht, P. (1988). A study of students' understanding of electricity in five European countries. *International Journal of Science Education*, 10(3), 303-316.
- Sönmez, G., Geban, Ö., & Ertepinar, H. (2001). 6. sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki kavramları anlamalarında kavramsal değişim yaklaşımının etkisi. *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, 7-8 Eylül 2001. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Thomas, N., Mulligan, J. T., & Goldin, G. A. (2002). Children's representations and cognitive structural development of the counting sequence 1-100. *Journal of Mathematical Behavior*, 21, 117-133.
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 115-130.
- URL-1, FORECA, Retrieved April 15, 2015 from <http://www.foreca.com/Turkey/Nigde>
- Yeşilyurt, E. (2006). *Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler*. Unpublished master's thesis, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yeşilyurt, M. (2006). İlköğretim ve lise öğrencilerinin elektrik kavramı ile ilgili düşünceleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 5(17), 41-59.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Zou, X., (2000). *The use of multiple representations and visualizations in student learning of introductory physics: an example from work and energy documents*. Unpublished doctorate dissertation, The Ohio State University, Columbus, Ohio.

Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı ve Motivasyona Etkisi

İsmail KILIÇ^{*a}, Ayhan MORALAR^b

^aTrakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne/Türkiye

^bİl Milli Eğitim Müdürlüğü, Tekirdağ/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.034

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Ağustos 2015
Düzeltilme 17 Eylül 2015
Kabul 19 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Probleme dayalı öğrenme,
Fen eğitimi,
Akademik başarı,
Motivasyon.

Öz

Bu araştırmanın amacı, fen ve teknoloji dersinde 6. sınıfta yer alan “Madde ve Isı” ünitesinin öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersi motivasyonuna etkisini incelemektir. Araştırma “ön test-son test kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Deney grubu olarak 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Tekirdağ ili, Hayrabolu İlçesi, Büyükkarakarlı İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan 6-A sınıfı (N=16) araştırmacı tarafından yanlı olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu olarak ise Tekirdağ İli, Hayrabolu İlçesi, Hüseyin Korkmaz İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan 6. sınıfta bulunan üç şube içerisinde 6-A sınıfı (N=20) rastgele belirlenmiştir. Deney grubunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımlar uygulanmıştır. Deney grubunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanırken araştırmacı tarafından geliştirilen problem senaryoları kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Akademik Başarı Testi” ve “Fen ve Teknoloji Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıyı ve motivasyonu geliştirmede geleneksel yönetime göre daha etkili olduğu görülmüştür.

The Effect of Problem-Based Learning Approach on Academic Success and Motivation in Science Education

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.034

Article history:

Received 15 August 2015
Revised 17 September 2015
Accepted 19 November 2015

Keywords:

Problem-based learning approach,
Science education,
Academic success,
Motivation.

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of problem-based learning approach of “Matter and Heat” unit taking place in science and technology course involved in the curriculum of the 6th grade on the students’ academic success and motivation towards science and technology course. The research was designed and implemented according to “pretest-posttest control group” experimental model. 6-A class (N=16) attending Büyükkarakarlı Primary School, Hayrabolu county, Tekirdağ was determined as the experimental group intentionally biased by the researcher in the second semester of 2009-2010 academic year. 6-A class (N=20) attending Hüseyin Korkmaz Primary School, Hayrabolu county, Tekirdağ was determined randomly among three sections of the 6th class as the control group. While problem-based learning approach was implemented for the experimental group; traditional approaches were applied in the control group. While implementing problem-based learning approach for the experimental group, problem scenarios developed by the researcher were used. “Academic Achievement Test” and “Science and Technology Course Motivation Scale” were used as the data collection tools. By means of data analysis, it is found out that problem-based learning approach is more effective than traditional method in terms of developing academic success on science and technology course and motivation towards this course.

*Yazar: ismailk@trakya.edu.tr

Giriş

Son yıllarda eğitimde yaşanan gelişmelerin önemi daha da artmaktadır. Eğitimde yaşanan bu Aktif öğrenmenin kuramsal temellerinden yapılandırmacı kurama dayanan Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yapısalcı öğrenme – öğretme anlayışının en önemli uygulamalarından biridir. Eğitim-öğretimin sürecinde, PDÖ'nin ilkel örnekleri, Protogoras ve Aristoteles'ten başlayarak Sokrates'e kadar uzanan bir kullanım süreci ile betimlenmektedir. İlk çağda bu yöntemi, en etkin Sokrates kullanmış ve onun yöntemine soru-cevap diyalektiği, "Sokratik Doğurtum" adları verilmiştir. Sonraki yüzyıllarda, Dewey, öğrenmeyi incelerken düşüncenin fiilin aktif hali olduğunu dikkate alarak, öğrenmede problemin önemine dikkat çekmiştir. Problem Çözme Tekniği PDÖ stratejisinde ele alınışından farklı olarak Dewey'in sınıflaması ile öğretim literatürüne girmiştir (Kumaş, 2008).

Günümüzde giderek uygulama alanı yaygınlaşan PDÖ, ilk olarak tıp alanında, 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde Case W. Üniversitesi Medical School'da uygulanmıştır (Kaptan & Korkmaz, 2001). Ancak PDÖ, bir öğretim stratejisi olarak literatüre 1960'lı yıllarda Kanada'da McMaster Universty, Medical School'da Barrows ve Tombly'in tarafından yapılan bir araştırma sonucunda girmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin akıl yürütme yetenekleri araştırılmıştır. Barrows ve Tambly, problem çözmenin öğrenme üzerine getirdiği farklılıklara dikkat çekmişlerdir. İlk denemelerde öğrencilerden küçük gruplar oluşturulmuş, problem ile durum arasında karar vermeleri beklenmiştir (Rhem, 1998).

Günümüzde Kanada, Amerika, Avustralya, İngiltere gibi ülkelerde özellikle yüksek öğretim düzeyinde Tıp Öğretiminde kullanılan bir öğretim stratejisidir (Kılınç, 2007). Türkiye'de; Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, ve Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültelerinde PDÖ yaklaşımı uygulanmaktadır (Korkmaz, 2004). Tıp fakültelerinin dışında; fen bilimleri, mühendislik, hukuk gibi farklı alanların bulunduğu eğitim kurumlarında da, PDÖ yaklaşımı uygulanmaktadır. 1980'li yıllardan sonra literatürde, PDÖ'nün ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde kullanımına yönelik çalışmaları yer almaktadır (Şenocak, 2005). Probleme dayalı öğrenme, öğrenen merkezli, etkin öğrenmeyi, problem çözme becerisini, alan bilgisini geliştiren, anlamaya ve problem çözmeye dayanan bir öğrenme modelidir (Bağcı, 2003; Barrows & Tamblyn, 1980; Korkmaz, 2004; Mayo, Donnelly, Nash & Schwartz, 1993). Probleme dayalı öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenenler aşamalı olarak ve giderek daha çok kendi eğitimleri için sorumluluk alırlar. Öğretmenlerinden giderek daha bağımsız olurlar. Yaşam boyu öğrenmeye devam edebilen bağımsız öğrenenler olurlar (Kaptan & Korkmaz, 2001). PDÖ, 6-8 öğrenciden oluşan gruplar ile bir eğitim yönlendiricisi tarafından uygulanmaktadır. PDÖ, öğrencilerin önceki bilgilerini kullanması ve gereksinim duydukları öğrenme konularının belirlenmesi, öğrenilmesi ve tartışılması temeline dayanan bir öğretim yöntemidir. PDÖ oturumlarında eğitim tümüyle öğrenci merkezlidir ve eğitim yönlendiricisi kolaylaştırıcı roledir (Dicle, 2001).

Johnstone (1999)'na motivasyon çoğunlukla öğrencilerde olmayan bir şey olarak nadiren tanımlanan bir kelimedir. Anderson ve Draper (1991) ise öğrenmeyi etkileyen tek faktörün motivasyon olduğunu öneriyor, fakat aynı zamanda motivasyonun çok kullanılan ama anlaşılmayan bir terim olduğunu da kabul ediyor. "Çaba ve gayreti harekete geçiren" anlamında kullanılan motivasyon kelimesinin kelime köküne inildiğinde; "motive" hareket yaratan, itici-hareket ettirici sebep, etken, yapan, neden; "motive" sevk etmek, iletmek, harekete geçirmek anlamlarını içerir. Motivasyon, öğrencinin ilgisini çekip onu öğrenme sürecinin içine çekebilme (Ongun, 2006).

Adar (1969) öğrencilerin ağırlıklı olarak "ihtiyaç" üzerine 4 farklı motivasyon tipi olduğunu farz etmektedir. Bunlar; 1. Başarma ihtiyacı, 2. Merakını giderme ihtiyacı, 3. Görevini yerine getirme ihtiyacı ve 4. Diğer insanlarla ilişki kurma ihtiyacıdır. Adar, 4 motivasyon stilini sırasıyla, başaran, meraklı, bilinçli ve sosyal olarak belirtmektedir.

Öğrenciler, beklentilerini elde etmek için gösterdikleri çabaların sonuçları arasında bir tutarlılık ve uygunluk bulamamaları durumunda, motivasyon kaybına uğrayabilirler. Bu nedenle öğrencilerin çaba ve gayretlerini sürdürmeleri için içsel ve dışsal motive edilmeleri gerekmektedir. Öğretim tasarımcıları, öğrencilerin bir derse yönelik içsel motivasyonlarının sürdürülmesi ve geliştirilmesi için dışsal pekiştirenlerin dikkatli bir şekilde kullanılmasını önermektedirler (Çakır, 2006).

Araştırmanın Amaçları

Araştırmanın genel amacı; fen ve teknoloji dersinde, 6. Sınıfta yer alan “Madde ve Isı” ünitesinin öğretiminde, PDÖ’nün öğrencilerin akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine motivasyonuna etkisini incelemektir.

Problem Cümlesi

Fen ve teknoloji dersinde PDÖ yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonuna etkisi var mıdır?

Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem cümlesine paralel olarak belirlenen alt problemler aşağıda verilmiştir.

1. PDÖ’nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. PDÖ’nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. PDÖ’nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. PDÖ’nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi motivasyonu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, fen ve teknoloji dersinde uygulanan PDÖ yaklaşımının, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarına ve başarılarına etkisini belirlemek üzere yapılmış olan deneysel modelde bir araştırmadır. Araştırma “ön test-son test kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Bu doğrultuda bir deney, bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda PDÖ yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Her iki gruba denel işlemler başlamadan önce ve denel işlem sonunda “Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi” ve “Fen ve Teknoloji Dersi Motivasyon Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ilinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki resmi ilköğretim okulundan 6. sınıfa devam etmekte olan birer şube oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubu olarak, 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, Tekirdağ ili, Hayrabolu ilçesi, Büyükkarakarlı İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan 6-A sınıfı araştırmacının görev yaptığı okul olması nedeniyle yanlı olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu olarak ise Tekirdağ ili, Hayrabolu ilçesi, Hüseyin Korkmaz İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan üç adet 6. sınıfı içerisinde rastgele belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutunu oluşturabilmek için çalışma konusu ile ilgili geniş çaplı bir literatür taraması yapılmıştır. Araştırma probleminin çözümü ilişkin veri elde edebilmek için akademik başarı testi (Ek 1) ve fen ve teknoloji dersi motivasyon ölçeği (Ek 2) kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda fen ve teknoloji dersinin PDÖ yaklaşımına göre işlenebilmesi için problem senaryoları (Ek 3) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi SPSS 17.0 programında yapılmış ve aritmetik ortalama, standart sapma, kontrol grubu ve deney grubu öğrenci sayıları 20 ve altı olduğu için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve her biri analiz yapıldığı yerde açıklanmıştır.

Fen öğrenmeye yönelik akademik başarı ölçeği

Öğrencilerin “Madde ve Isı” ünitesindeki akademik başarılarını belirlemek için kullanılan Akademik Başarı Testi Başdaş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı Akademik Başarı Testini geliştirirken ilköğretim öğrencilerine yönelik geçmiş yıllarda çıkmış LGS sınav soruları, TIMMS ve PISA gibi fen bilimleri ile ilgili uluslararası yapılan sınav sorularından yararlanmıştır. Test çoktan seçmeli 20 madde içermektedir ve sorular 4 seçeneklidir. Sorular daha çok üst düzey bilişsel alan göz önüne alınarak seçilmiştir. Yapılan çalışmada 20 maddeden oluşan “Madde ve Isı” ünitesi ile ilgili akademik başarı testinin güvenilirliğini KR 21 = .71 ve Cronbach Alpha = .77 olarak bulmuştur. Akademik başarı testi deneysel işlem öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere uygulanmıştır. Testin cevaplanması için öğrencilere 40 dk süre verilmiştir.

Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonunu belirlemek için kullanılan Fen ve Teknoloji Dersi Motivasyon Ölçeği 2005 yılında Tuan, Chin ve Shief tarafından geliştirilmiştir (Yılmaz & Çavaş, 2007). 2005 yılında hazırlanan ve 1407 kişi üzerinde uygulanan bu ölçeğin kuramsalı belirlenmiş ve istatistiksel (faktör analizi) olarak da test edilmiş 6 alt ölçeği şöyledir: Öz-etki (Self-Efficacy), Aktif Öğrenme Stratejileri (Active Learning Strategies), Bilim Öğrenmenin Değeri (Science Learning Value), Performans Amacı (Performance Goal), Başarı Gayesi (Achievement Goal) ve Öğrenme Ortamı Uyarıcıları (Learning Environment Stimulation).

Ölçeğin orijinalinin Cronbach Alpha güvenilirliği .89, her alt ölçeğin güvenilirlikleri ise .70 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçek Başdaş (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği .83 olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğretim materyali olarak kullanılacak PDÖ senaryoları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda önceki bölümde belirtilen veri toplama araçları ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Her bir alt problem ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

PDÖ’nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesi fen ve teknoloji dersi akademik başarı düzeyleri arasında herhangi bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

GRUP	N	\bar{X}	SS	SO	ST	U	p
Deney	16	7.81	2.92	16.63	266.00	130.00	.34
Kontrol	20	8.85	2.66	20.00	400.00		

p>.05

Tablo-1’de görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p>.05). Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde fark olmaması, grupların birbirine benzediğini göstermektedir. Başlangıç şartları benzer olduğundan deney ve kontrol grupları uygulanan yöntemin etkililiğinin belirlenmesi bakımından uygundur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

PDÖ’nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesi fen ve teknoloji dersi motivasyonu arasında herhangi bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo-2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Motivasyonu Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

GRUP	N	\bar{X}	SS	SO	ST	U	p
Deney	16	133.75	16.59	18.38	294.00	158.00	.95
Kontrol	20	136.20	10.37	18.60	372.00		

p>.05

Tablo-2’de görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde fen ve teknoloji dersi motivasyonu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p>.05). Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin fen ve teknoloji dersi motivasyonları arasında anlamlı düzeyde fark olmaması, grupların birbirine benzediğini göstermektedir. Başlangıç şartları benzer olduğundan deney ve kontrol grupları uygulanan yöntemin etkililiğinin belirlenmesi bakımından uygundur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

PDÖ’nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama sonrasında fen ve teknoloji dersi akademik başarı düzeyleri arasında herhangi bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo-3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

GRUP	N	\bar{X}	SS	SO	ST	U	p
Deney	16	14.68	2.96	25.56	409.00	47.00	.00*
Kontrol	20	11.35	2.10	12.85	257.00		

*p<.05

Tablo-3'de görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrasında akademik başarı testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<.05).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

PDÖ'nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama sonrasında fen ve teknoloji dersi motivasyonu arasında herhangi bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo-4'da sunulmuştur.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Motivasyonu Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

GRUP	N	\bar{X}	SS	SO	ST	U	P
Deney	16	153.00	11.59	24.63	394.00	62.00	.00*
Kontrol	20	138.65	11.19	13.60	272.00		

*p<.05

Tablo-4'da görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrasında fen ve teknoloji dersi motivasyonu puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların ilgili alanda daha önce yapılmış olan çalışmalarla benzerlik ve farklılıklarına yer verilmiş, araştırma konusu ile ilgili ileriye dönük yapılabilecekler konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada, 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "Madde ve Isı" ünitesinin PDÖ yaklaşımı ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına ve motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla yapılan kontrol gruplu ön test-son test modelindeki çalışma sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilmesiyle şu sonuçlar elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının kendi aralarındaki ön test ve son test akademik başarı puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında her iki grubunda başarılarında artış olduğu gözlenmiştir (Bkz. Tablo1, Tablo3). Ancak deney ve kontrol gruplarındaki akademik başarı puanları artışları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olması deney grubuna uygulanan PDÖ yaklaşımının akademik başarıyı artırmada geleneksel yöntemle oranla daha etkin olduğunu ortaya koymaktadır.

Yeşilkayalı'nın (1996) sosyal bilgiler dersinde problem çözme yöntemi kullanmanın öğrencilerin okul başarısı ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı araştırma, Parim (2001)

tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine DNA, kromozom, gen kavramlarını PDÖ yaklaşımı kullanılarak öğretilmesinin etkililiğini belirlemek için yaptığı çalışma ve Özkardeş-Tandoğan (2006) tarafından fen eğitiminde PDÖ'nün öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisini araştırmak için yaptığı çalışmalar ile uyuşma gösteren tutarlı bir araştırma olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının kendi aralarındaki ön test-son test motivasyon puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında her iki grubun da fen ve teknoloji dersi motivasyonunda artış olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 2, Tablo 4). Ancak deney ve kontrol gruplarındaki motivasyon puanları artışları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olması deney grubuna uygulanan PDÖ yaklaşımının motivasyonu artırmada geleneksel yöntemle daha etkin olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler; MacKinnon (1999) tarafından PDÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonuna etkisini belirlemek için yapılan araştırma çalışmamızı desteklemektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler getirilmiştir. İlköğretim fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını artırmak için PDÖ yaklaşımından yararlanılabilir. PDÖ'nün sınıf içinde uygulanmasına yönelik olarak bu çalışmada geliştirilen materyaller öğretmenler tarafından fen ve teknoloji dersinde kullanılmak üzere örnek alınabilir. Öğretmenlerin PDÖ yaklaşımını fen ve teknoloji dersinde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilebilir. PDÖ yaklaşımının fen ve teknoloji dersinde akademik başarıya ve motivasyona etkisi diğer ünitelerde araştırılabilir. PDÖ yaklaşımının Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe gibi derslerde de akademik başarıya ve motivasyona etkisi araştırılabilir. PDÖ yaklaşımının etkisini artırabilmek için uygulama süresi daha uzun tutulabilir ve örneklem sayısı artırılabilir. PDÖ'de kullanılan senaryoların hazırlanması sırasında tüm zeka türleri göz önünde bulundurulmalıdır. PDÖ yaklaşımının öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi araştırılabilir. PDÖ öğrenme yaklaşımının başarıya ve motivasyona etkisinin diğer aktif öğrenme yöntemleriyle karşılaştırılabileceği araştırmalar yapılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Problem Based Learning (PBL) based upon constructivist method which is one of the theoretical bases of active learning is one of the most important implementations of constructivist learning-teaching. The early samples of PBL were used starting from Protogoras and Aristoteles to Socrates. In the First Age, this method was most effectively used by Socrates and his method was named as question and answer dialectic, "Socratic Maieutic". In the later centuries, Dewey, while analyzing learning focused on the importance of problem in learning considering that the thinking is the active state of acting. Problem Solving Technique, unlike its nature of use in PBL, took part in the literature with the classification of Dewey (Kumaş, 2008).

Today, increasingly widespread application of PBL was first implemented in medical field at Medical School of Case W. University in United States of America in 1950 (Kaptan & Korkmaz, 2001). But PBL took place into literature as a teaching strategy after a research conducted by Barrows and Tombly at Medical School of McMaster University in Canada in 1960. In this study, the reasoning ability of the students was investigated. Barrows and Tambly, draw attention to variations that problem solving effect on learning. In the first experiences, small groups of students were created and they were expected to make decision between problem and case (Rhem, 1998).

Presently, PBL is a teaching strategy used in Medical Faculties in the countries like Canada, America, Australia and England. In Turkey, PBL is used at Medical Faculties of Hacettepe University, Ankara University, Dokuz Eylul University and Pamukkale University (Korkmaz, 2004). Except for Medical Faculties; the PBL method is used at the faculties like science, engineering and law. The studies on PBL method in primary, secondary and higher education were presented in the literature after 1980s (Şenocak, 2005). Problem Based Learning is a learner centered method focusing on effective learning, problem solving skills, improving scope of information, interpreting and solving the problems (Bağcı, 2003; Barrows & Tamblyn, 1980; Korkmaz, 2004; Mayo, Donnelly, Nash & Schwartz, 1993). The students having education in the classes where applied PBL method take more responsibilities gradually. They become more independent from their teachers in learning. They become independent learners continuing lifelong learning (Kaptan & Korkmaz, 2001). PBL is applied by the teachers with groups consisting of 6-8 students. PBL is a teaching method based on students' using prior knowledge, students' determining, learning and discussing the issues they need to learn. In the PBL method, education is entirely student centered and the teacher has a facilitative role (Dicle, 2001).

According to (1999), motivation is a concept that mostly the students have little. Anderson & Draper (1991) state that motivation is the only factor influencing learning, however accept that motivation is a concept used a lot but incoherent to the learners. When analyzed the root word of "motivation" referring to "supporting desire or willingness for efforts", "motive" refers to creating movement, reason for forwarding, driving to be active, reason; "motivate" refers to driving, forwarding, evoking. Motivation is to drive students into learning process by attracting them (Ongun, 2006).

Adar (1969) mainly assumes 4 types of motivation on "requirement". These requirements are; 1. Need of achievement 2. Need of satisfying curiosity 3. Need of fulfilling the task 4. Need of establishing relationship with people. Adar defines the style of 4 motivations as successful, curious, conscious and social, respectively.

The students may experience a loss of motivation when they cannot find a coherence and consistency among the results of their efforts to achieve their expectations. Therefore, the students

must be motivated internally and externally to let them continue their efforts. The curriculum designers suggest that external reinforces be used carefully in order to let students continue and improve their internal motivations to a course (Çakır, 2006).

Aims of Research

The aim of the research is to reveal out the effect of PBL method on the academic achievement of the students and on their motivation towards Science and Technology class while teaching the subject of "Substance and Heat" in 6th grade of Science and Technology class.

Problem Statement

Does PBL method in Science and Technology class have any effect on the academic achievement of the 6th grade students and on their motivation towards Science and Technology class?

Sub-Problems

The sub-problems parallel to above stated problem were given below.

1. Is there any significant difference between the academic achievement pre-test scores of the control group which was applied the classical teaching methods and experimental group which was applied PBL method?
2. Is there any significant difference between Science and Technology class motivation pre-test scores of the control group which was applied the classical teaching methods and experimental group which was applied PBL method?
3. Is there any significant difference between the academic achievement post-test scores of the control group which was applied the classical teaching methods and experimental group which was applied PBL method?
4. Is there any significant difference between Science and Technology class motivation post-test scores of the control group which was applied the classical teaching methods and experimental group which was applied PBL method?

Method

Research Design

This research is an experimental model to determine how PBL method applied in the Science and Technology class affect motivation and success of the students towards Science and Technology class.

Participants

The study group of the research is consisted of two separate 6th grade classes of two public elementary schools in Tekirdag in the 2009-2010 academic years.

Instrument

In order to create the theoretical aspect of the research, an extensive literature review was carried out. In order to obtain data for the solution of the research problem, the test of academic achievement

(Appendix 1) and the motivation scale for Science and Technology class (Appendix 2) were used. In addition, problem scenarios (Appendix 3) were used in order for the experimental group to apply PBL method in Science and Technology class. For the data analysis, SPSS v.17 software was used. As the arithmetic mean, standard deviation, and the number of the students of control group and experimental group is 20 or less, Mann-Whitney U test was used and each of them was explained where they were analyzed.

The Academic Achievement Test was developed by Başdaş (2007) in order to determine the academic achievements of the students in “Sunstance and Heat” unit. In the survey consisting of 20 items, the reliability of the academic achievement test related to “Substance and Heat” unit was found to be KR 21 = .71 and Cronbach’s Alpha = .7681.

In order to determine the motivation of the students towards Science and Technology class, Science and Technology Class Motivation Scale was developed by Tuan, Chin & Shief in 2005 (Yılmaz & Çavaş, 2007). The scale was adapted to Turkish by Başdaş (2007) and Cronbach’s alpha reliability of the scale adapted to Turkish was found to be .83. This scale was administered to all students in the control and experimental group participating at the beginning and the end of the survey. The students were given 40 minutes of time to respond to items in the scale.

The PBL scenarios to be used as teaching materials in the research were developed by the researcher (Appendix 3). While preparing the PBL scenarios, the first thing to be analyzed was the gains of “Sunstance and Heat” unit of 6th grade Science and Technology course. During the preparation of the PBL scenarios, it was paid attention to make scenarios appropriate to the gains and the level of the students. In the PBL scenarios, firstly the problems related to real life situations were presented and later the questions directing to solve the problem and gaps were left in the bottom of the questions in order for the students to write their responses. In addition, the problem scenarios were made interesting by visualizing them. While preparing the PBL scenarios, the opinions of the 3 academicians and 2 Science and Technology teachers were asked. In the light of opinions stated, the PBL scenarios were made ready to apply and in order to reveal out the lack of meaning and the possible problems in the implementation of the PBL, a preliminary examination was carried out on 5 students.

Findings

In this section, for the purpose of the study the findings obtained as a result of the statistical analysis of the data gathered with the data gathering tools mentioned in the previous section were given and in addition the interpretations of the findings were also given. Each sub-problem were evaluated separately.

According to Mann-Whitney U test results; Before the experimental application, the students who took part in experimental group (SO=16.63, N:16) and the students who took part in the control group (SO=20.00, N:20) “Academic Achievement” points do not show any statistically significant relationship (U=130.00, $p>.05$). In this context, it can be claimed that in the both groups, students have similar motivation level towards learning science.

However, after the application, as it is expected to be, the points differentiates from each other and a statistically significant relationship occurs (U=47.00, $p<.05$). When the mean ranks are considered, it can be understood that experimental group students whose science classes were conducted with PBL approach have 25.56 points while control group students have 12.85 points. These results show us that PBL method increased student academic success of experiment group visibly compared to control group.

According to Mann-Whitney U test results; Before the experimental application, the students who took part in experimental group (SO=18.38, N:16) and the students who took part in the control group (SO=18.60, N:20) “Motivation scale for Science and Technology class” points do not show any

statistically significant relationship ($U=158.00$, $p>.05$). In this context, it can be claimed that in the both groups, students have similar motivation level towards learning science.

However, after the application, as it is expected to be, the points differentiates from each other and a statistically significant relationship occurs ($U=62.00$, $p<.05$). When the mean ranks are considered, it can be understood that students of the experimental group whose science classes were conducted via drama activities have 23.63 points while control group students have 13.60 points. These results show us that PBL method increased student motivation of experiment group visibly compared to control group.

Discussion, Conclusion & Implementation

This study is consistent with the study of Yesilkayalı (1996) to reveal out the effect of using PBL method in Social Sciences on academic achievement and affective characteristics, the study of Parim (2001) to reveal out the effect of using PBL method on teaching DNA, chromosome, concepts of gene to the 8th grade students at elementary school and the study of Özkardeş-Tandoğan (2006) to reveal out the effect of PBL method on academic achievement and learning concepts in Science education Our study has been supported by the survey conducted by MacKinnon (1999) in order to determine the effect of PBL method on the academic achievement of the students and on their motivation.

The following recommendations have been given under the light of the findings revealed by this survey. The PBL method can be used to support achievement and motivation of the students towards Science and Technology class at elementary schools. The materials developed in this study for using PBL method in classes can be adapted to Science and Technology classes by the teachers. In-service teacher training can be organized to inform the teachers how to use PBL method in Science and Technology classes. The effect of PBL method on academic achievement and motivation in Science and Technology classes can also be studied in the other units. The effect of the PBL method on achievement and motivation in the classes like Social Sciences, Maths and Turkish can also be studied. In order to increase the effect of the PBL method, the implementation process can be extended and the number of the samples can be extended. While preparing the scenarios used with PBL method, all types of intelligence should be considered. The effect of PBL method on students' critical and creative thinking skills can be researched. Studies can be done on the effect of PBL method on achievement and motivation compared with other active learning methods.

Kaynakça

- Adar, L. (1969). *A theoretical framework for the study of motivation in education*. Jerusalem: Hebrew University.
- Anderson, A. & Draper, S. W. (1991). An introduction to measuring and understanding the learning process. *Computers in Education*, 17(1), 1-11.
- Bağcı, N. (2003). Öğrenme sürecinde öğrenciye ve öğrenim amacına yönelik yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 142-148.
- Barrows, H. & Tamblyn, R. (1980). *Problem - based learning: an approach to medical education*. New York: Medical Education.
- Başdaş, E. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde basit malzemelerle yapılan fen aktivitelerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. Unpublished master's thesis, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Dicle, O. (2001). Değişen tıp eğitimi ve probleme dayalı öğrenme yönteminin temel felsefesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 25-29.
- Johnstone, A. H. (1999). *Know how your pupils learn, and teach them accordingly*. Science Education in 21st Century (Monitoring Change in Education): D.L. Thompson (Ed).
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 185-188.
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2)*, 561-578.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımı*. Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Kumaş, A. (2008). *Yeryüzünde hareket ünitesinde işbirlikli öğrenme gruplarında probleme dayalı öğrenme uygulaması ve değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- MacKinnon, M. M. (1999). CORE elements of student motivation in problem-based learning. *New directions for teaching and learning, 78*, 49-58.
- Mayo, P., Donnelly, M. B., Nash, P. P. & Schwartz, R. W. (1993). Student perceptions of tutor effectiveness in problem based surgery clerkship. *Teaching and Learning In Medicine, 5(4)*, 227-233.
- Ongun, E. (2006). *Üniversite öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışları ile motivasyon ve bilişsel stilleri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özkardeş-Tandoğan, R. (2006). *Fen eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Rhem, J. (1998). Problem-based learning: An introduction. *The national teaching & learning forum, 8(1)*, 1-4.
- Şahin, F. & Parim, G. (2002). Problem tabanlı öğretim yaklaşımı ile DNA, gen ve kromozom kavramlarının öğrenilmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. 28-33.
- Şenocak, E. (2005). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin gaz hali konusunun öğretimine etkisi üzerine bir araştırma*. Unpublished PhD thesis, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tuan, H. L., Chin, C. C. & Sheh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education, 27(6)*, 634-659.
- Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*. Unpublished master's thesis. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, H. & Çavaş P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online, 6(3)*, 430-440.

Mesleki Kıdemleri Farklı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenme- Öğretme Sürecini Düzenleme Biçimlerinin Karşılaştırılması

İzzet LAL^a, Mediha SARI^b

^aMustafa Yazıcı Ortaokulu, Aksaray/Türkiye
^bÇukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.035

Makale Geçmişi:

Geliş 09 Temmuz 2015
Düzeltilme 25 Eylül 2015
Kabul 19 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Fen bilimleri,
Mesleki kıdem,
Öğrenme- öğretim süreci.

Öz

Bu çalışmanın amacı mesleki kıdemleri farklı fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini düzenleme biçimlerini incelemektir. Aksaray il merkezinde benzer özelliklere sahip devlet okullarında görevli, dokuz fen bilimleri öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Veriler, öğretmenlerin ders öncesi, derse giriş etkinlikleri, dersi işleyiş biçimleri ve değerlendirme şekillerine analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ders öncesinde içerik, öğrenme ortamı ve farklı düzeydeki öğrencilere yönelik çeşitli hazırlıkların yapıldığı; dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve önkoşul bilgileri hatırlatma şeklindeki dersin giriş etkinliklerinde mesleki kıdeme göre çeşitli farklılaşmalar olduğu; düz anlatım, soru-cevap ve gösterinin öğretmenlerin ders işlerken ortak olarak kullandıkları yöntem ve teknikler olduğu fakat uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri ile kullanılan materyallerde en çok çeşitliliğin 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin derse daha az katıldıkları gözlenmiştir. Günlük yaşama ilişkilendirme 1-10 yıl arası; ana ve yan noktaları vurgulama 11-20 yıl arası; ara özetler yapma ise 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin derslerinde eksik bıraktıkları noktalar olmuştur.

Comparison of the Organization of Teaching-Learning Process by Different Occupational Seniority Science Teachers

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.035

Article history:

Received 09 July 2015
Revised 25 September 2015
Accepted 19 November 2015

Keywords:

Science,
Occupational seniority,
Teaching-learning process.

Abstract

The aim of this study is to examine regulation of priority in the different teaching-learning process of science teachers format. Nine science teachers attendant in state schools with similar properties in Aksaray, constitute the working group's research. The data obtained through observation and interviews were analyzed descriptively. According to the results of teachers findings related to the preparation before the course examined three categories including content, learning environment, findings for students of different levels. All three groups of teachers said that they had made several preparations under this category before the course. The activities that took place in the introduction of class by teacher were examined in the form of reminders, class teacher attention, motivation, to notify the target and prerequisite information and it was determined that several variations based on priority in that category. According to the findings relating to the course of teacher workings, question-answer and lectures were used in three groups. The most diverse materials and teaching methods and techniques in the course belongs to teachers with priority between 11-20 years. While the priority of teachers increases student participation in the course decreases. 1-10 years from associating with everyday life; between the main and sub-points highlighting 11-20 years; making summaries are 21 and older teachers with seniority they left missing in the course of those points.

*Yazar: izzetlal1@gmail.com

Giriş

Yaşam boyunca istendik yönde davranış değişikliği gerçekleştirme süreci olan eğitimin okullarda yapılan kasıtlı, planlı ve kontrollü türü formal eğitimidir. “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” ne formal eğitim denir (Ertürk, 1994). Öğrenme ve öğretme sürecinin planlı, programlı, sistemli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmek istenmesi eğitimin kurumsallaşmasını yani eğitim ve okul sistemlerinin oluşmasını sağlamıştır (Şişman, 2010). Davranış bilimlerinin verilerinden faydalanarak planlı bir biçimde istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan kurumlar çeşitli düzey ve türdeki okullardır (Senemoğlu, 2007).

İmparatorlukların dağılmasıyla milli devletler ortaya çıkmış ve milli eğitim sistemleri gelişmeye başlamıştır. Böylece milli amaçlar etrafında ortak programlara dayalı milli eğitim sistemleri ve okullar oluşturulmuştur (Şişman, 2010). Sosyal bir örgüt olarak okul birtakım amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulmuştur (Ülke, 2006). Eğitim sistemi içinde okulların temel görevi, istenilen davranışları öğrencilere kazandırma ve çevreyi düzenleyerek belli öğrenme yaşantılarının kazandırılmasını sağlamaktır (Taymaz, 2009). İstendik öğrenmelerin okullarda gerçekleşmesini sağlayan ya da oluşmasına rehberlik eden kişiler öğretmenlerdir (Senemoğlu, 2007).

Açıkgöz (2007)' e göre öğretmen; dersi planlayarak sunan, öğrencileri değerlendiren, sınıfta düzeni sağlayan ve amaçlara ulaşmada öğrencilere yararlı olabilecek etkinliklerden geçmelerini sağlayarak öğretme sürecini işleten kişidir. Okul üyelerinin rollerini tam olarak bilmeleri ve oynamaları okuldan beklenen görevin yerine getirilebilmesi için gereklidir (Taymaz, 2009). Okulun asıl işi olan öğretim, öğretmen-öğrenci etkileşimi ile sınıfta öğretmenin yönlendirmesi ve denetimi altında gerçekleşir (Balci, 2007). Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğine, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğrenme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır (Açıkgöz, 2007). Öğretim programları ise öğretmenlerin geçerli öğrenmeleri planlı bir şekilde gerçekleştirmede kullandıkları temel araçtır (Senemoğlu, 2007).

Öğrenme yaşantılarının öğrencilere kazandırıldığı, eğitim programının hedeflerinin öğrencilere mal edildiği, istendik davranışların kazandırıldığı aşama eğitim durumları yani öğrenme-öğretme sürecidir. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreci programın uygulamadaki başarısı açısından merkezi bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin bu süreci ne ölçüde etkili planladıkları ve uyguladıkları öğrencilerin kazanımlara ulaşmasının temel belirleyicisidir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca eğitim sisteminde köklü bir reform (MEB, 2005) olarak nitelendirilerek 2005-2006 yılında uygulamaya konulan öğretim programları ile büyük bir dönüşüm başlatılmıştır. Yapılandırıcılığı esas alan bu anlayış, ders kitaplarından öğretim yöntem-tekniklerine, eğitim araç-gereçlerinden ölçme değerlendirilmeye birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Fen ve Teknoloji dersi açısından bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığının 2013 yılında yaptığı düzenlemelerle dersin adını Fen Bilimleri olarak değiştirdiği ve yapılandırıcılıktan çok araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme-öğretme stratejisinin vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2013). Bu programa göre öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırıcı ve yönlendirici iken; öğrenci, bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan ve tartışan rolüne sahiptir (MEB, 2013).

Gerek yapılandırıcılık gerekse araştırma-sorgulamaya dayalı diğer öğrenme stratejileri çağdaş eğitim anlayışının önerdiği yaklaşımlardır. Yapılandırıcı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Brooks & Brooks, 1993). Ayrıca öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırıcı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleşmektedir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999). Sınıf içi ve dışı öğrenme ortamları araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Öğrencilerin süreç içerisinde izlenip yönlendirildiği, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderildiği, anlamlı ve kalıcı öğrenme için sürekli geri bildirimlerin verildiği bir ölçme-değerlendirme anlayışının benimsendiği ifade edilmiştir (MEB, 2013). Bu yaklaşımları gerçek anlamda yaşama geçirmede öğretmene çok önemli görevler

düşmektedir. Öğretmenlerin ders öncesi hazırlıktan, dersin işlenişine, öğrencilere uygun yönlendirmeler yapılmasına; dersin ve öğrencilerin değerlendirilmesine kadar her adımda tam bir profesyonel olarak çalışması gerekmektedir.

Mesleki kıdemleri farklı fen bilimleri öğretmenlerinin;

- Ders öncesi yaptıkları hazırlıklar farklılaşmakta mıdır?
- Derse giriş (dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme, derse giriş) aktiviteleri farklılaşmakta mıdır?
- Dersi işleyiş biçimleri farklılaşmakta mıdır?
- Dersi değerlendirme yöntemleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Mesleki kıdemleri farklı fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini düzenleme biçimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını sağlayan bir sürecin izlendiği, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı (Yıldırım & Şimşek, 2008) nitel araştırma yöntemi, uygulama sürecindeki öğretmenlerin durumu nasıl etkilediklerine odaklanıldığından durum çalışması deseni, mesleki kıdemleri farklı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini yönetme biçimleri karşılaştırıldığı için iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada; önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı, karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci (Stewart & Cash, 1985) olan yarı yapılandırılmış görüşme ile bireylerin yaptıkları ile söyledikleri arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla katılımcı gözlem yöntemleri kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Aksaray ili merkeze bağlı devlet ortaokullarında görevli dokuz fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hepsi merkez okullarda görev yapmaktadırlar. Çalışma kapsamında öğretmenler, mesleki kıdemlerine göre her grupta üç öğretmen olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 ve üzeri yıl). 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden biri bayan ikisi erkektir. İki erkek öğretmen de aynı okulda görev yapmaktadır. Her üçü de Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezundurlar. 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin üçü de erkektir. Bu öğretmenlerden ikisi aynı okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerden biri Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Bölümü; ikisi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunudur. 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden biri bayan ikisi erkektir. Hepsisi de farklı okullarda görev yapmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerden biri Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği, biri Eğitim Enstitüsü Fizik-Kimya-Biyoloji Bölümü, biri de Eğitim Enstitüsü Fen ve Tabiat Bölümü mezunudur. Toplamda öğretmenlerin ikisi bayan, yedisi erkektir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullar fiziki imkânlar ve öğrenci profili bakımından benzer özelliklere sahiptirler. Çalışma altı farklı okulda yürütülmüştür. Bu okulların beşinde fen laboratuvarı bulunurken birinde bulunmamaktadır. Çalışmanın yapıldığı sınıflardan birisinin mevcudu 18 iken; diğerleri 24 ile 28 arasında değişmektedir. Öğrenciler sıralarda ikiyeşerli oturmaktadırlar. Sınıfların ikisinde hem bilgisayar hem de projeksiyon cihazı; beşinde sadece projeksiyon cihazı bulunmaktadır ve ikisinde hem projeksiyon cihazı hem de bilgisayar bulunmamaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde belirlenen ölçütler; alan itibarıyla farklı bir branştan fen bilgisi öğretmenliğine geçmemiş olmaları; 5. sınıf fen bilimleri dersini okutuyor olmaları; görev yaptıkları okulların benzer imkanlara sahip olması ve çalışmaya katılmaya gönüllü olmalarıdır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmacı öğretmenlerle ayrı ayrı görüşerek araştırma hakkında bilgi vermiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenleri belirlemiştir. İl milli eğitim müdürlüğünden de gerekli izin alındıktan sonra öğretmenlerin uygun bulunduğu tarihlerde görüşmeler okul ortamında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Veriler gözlem ve görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Gözlemler, araştırmacının da ortama katıldığı alan çalışması niteliğindeki katılımcı gözlem yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmede dersin giriş bölümünde yaptıkları etkinlikleri, derste kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, kullandıkları ders araç-gereçlerini ve dersi değerlendirme yöntemlerini incelemek amacıyla her öğretmen için dört saat olmak üzere toplam 36 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlemler sırasında kullanılan gözlem formunun bir bölümü aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

Gözlem Tarihi :

Öğretmenin Adı-Soyadı :

..... :

GİRİŞ	Etkinlik
	Selamlama
	Soru sorma
Dikkat çekme	Derse araç-gereçle girme
	Günlük yaşamdan örnekler verme

	Konunun öneminden bahsetme
Güdüleme	Öğrenmeye istekli hale getirici açıklamalar

Sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerle ders öncesi yaptıkları hazırlıkları, dersin giriş bölümünde yaptıkları etkinlikleri, derste kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, kullandıkları ders araç-gereçlerini ve dersi değerlendirme yöntemlerini ayrıntılı olarak öğrenmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları günlük ders planı içerisinde bulunması gereken bölümler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurularak kapsam, dil, soruların açık ve anlaşılır olması boyutları ile incelenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda son şekli verilen görüşme formunda yer alan sorulara örnek olarak “Ders başlamadan önce ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?” şeklinde yöneltilen ana soru ile bu soru altında yöneltilen (a) “Dersin içeriği ile ilgili ne gibi hazırlıklarınız oluyor?”, (b) “Dersin işleneceği ortam ile ilgili hazırlıklarınız nelerdir?”, (c) “Farklı düzeydeki öğrenciler için hazırlıklarınız nelerdir?” şeklinde yöneltilen alt sorular gösterilebilir. Görüşmeler ortalama 15-25 dakika sürmüştür. Bu görüşmelerde öğretmenlerin bilgisi dahilinde ses kayıtları yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel analizle çözümlenmiştir. Bu analizde veriler, daha önce belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu kapsamda; ilgili literatürden, gözlem ve görüşme verilerinden yola çıkarak öncelikle verilerin yerleştirileceği temalar oluşturulmuştur. Ardından elde edilen veriler, kodlanıp temalara göre seçilerek, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin yükseltilmesinde, hem gözlem hem görüşme yapılarak yöntem çeşitlemesine gidilmiş; böylece gözlem ve görüşmeden elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması gibi tüm aşamalarda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aşamasında gözlem ve görüşme verileri her öğretmen için benzer süreçler takip edilerek elde edilmiştir. Verilerin analizinde her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994)' in formülü [Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100] kullanılarak incelenmiş ve 0.85 olarak hesaplanmıştır. Aktarılabirliği sağlamak amacıyla araştırma kapsamındaki öğretmenlerden doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Öğretmenlerden mesleki kıdem 1-10 yıl arası olanlar Ö1, Ö2, Ö3; 11-20 yıl arası olanlar Ö4, Ö5, Ö6; 21 ve üzeri yıl arası olanlar Ö7, Ö8, Ö9 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Mesleki kıdemleri farklı fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini düzenleme biçimlerine ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlerin ders öncesi yaptıkları hazırlıklara, dersin giriş etkinliklerine, dersi işleyiş biçimlerine ve dersi değerlendirme biçimlerine ilişkin bulgular olmak üzere araştırmanın dört alt amacı doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Ders Öncesi Yaptıkları Hazırlıklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ders öncesi yaptıkları hazırlıkları mesleki kıdemlerine göre incelemek amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, 1-10 yıllık ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerden birer kişi dersten önce herhangi bir hazırlık yapmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin ders öncesi yaptıkları hazırlıklar "içerik", "öğrenme ortamı" ve "farklı düzeydeki öğrenciler"e ilişkin hazırlıklar olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. İçeriğe yönelik hazırlıkta farklı yöntemlere en çok başvuran gruplar 11-20 ve 21 ve üzeri yıllık kıdemdeki öğretmenlerdir. Bulgulara göre; 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ders öncesinde farklı kitaplar tarayarak, internetten yararlanarak, laboratuardan/öğrenciden malzeme temin ederek, görsellerden yararlanarak ders içeriğini oluşturduklarını belirtirken; 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler ise dersin içeriğine yönelik hazırlıklarında farklı kitaplar taradıklarını, laboratuardan/öğrenciden malzeme temin ettiklerini, derste yapılacak etkinlikleri belirlediklerini, ödev/araştırma konusu ve farklı sorular belirlediklerini dile getirmişlerdir. Öte yandan 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerse farklı kitapları tarayarak ve laboratuardan/öğrenciden malzeme temin ederek içeriği hazırladıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda bu kategoride görüş belirten öğretmenlerden birkaç alıntıya yer verilmiştir:

Ö3: "Kaynaklardan konu özetlerini topluyorum. Derste ne yazdıracağım. Hangileri en kısa, en özel, en güzel bilgi olur diye onları toparlıyorum."

Ö2: "Poster, afiş, model, maket olabilir, öğrencilerden daha önceden öğrencilere söylüyorum. Önümüzdeki ders bu konuyu işleyeceğiz bununla ilgili bazılarını görev veriyorum."

Ö8: "Konu içerisindeki enteresan, çocuklar için değişik gelen kelimeleri belirler onları çocuklara araştırma ödevi olarak veririm. Daha sonra çocuklar hazırlar gelirler sunum yaparlar."

Tablo 1.
Öğretmenlerin Ders Öncesi Yaptıkları Hazırlıklara İlişkin Görüşme Bulguları.

Kategori	Kodlar	1-10	11-20	21 ve
		arası	arası	üzeri
		f	f	f
İçerik	Farklı kitapları tarama	3	2	3
	İnternette yararlanma	-	2	-
	Laboratuardan/Öğrenciden malzeme temin etme	3	2	-
	Görsellerden yararlanma	-	1	-
	Derste yapılacak etkinlikleri belirleme	-	-	1
	Ödev/Araştırma konusu belirleme	-	-	1
	Farklı sorular belirleme	-	-	2
Öğrenme Ortamı	Konuya uygun ortam (sınıf, laboratuvar, bahçe) ayarlama	3	3	1
	Kullanılacak malzemeleri kontrol/tedarik etme	1	3	2
Farklı Düzeydeki Öğrenciler	Öğrenci düzeyine uygun sorular hazırlama	1	-	3
	Okuma yazma bilmeyen/ Yabancı uyruklu öğrencilere dikte çalışmaları hazırlama	1	-	-
	Anlama güçlüğü çeken öğrencilere uygun anlatım çalışmaları hazırlama	1	-	2
	Ortalama düzeye göre çalışmalar hazırlama	1	2	-
	İlgi ve yeteneklerine uygun yöntemler tercih etme	-	1	-
	Problemlili öğrenciye yönelik tekrar çalışmaları hazırlama	-	1	-

Öğrenme ortamına yönelik 1-10 ve 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin hepsi ders öncesinde konuya uygun ortam (sınıf, laboratuvar, bahçe) ayarladıklarını belirtirken; mesleki kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerden biri ders öncesinde konuya uygun ortam (sınıf, laboratuvar, bahçe) ayarladığını ifade etmiştir. Derste kullanılacak malzemeleri kontrol/tedarik ettiğini belirten öğretmenlerin ise biri 1-10, üçü 11-20 ve ikisi 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerdir.

Bu kategoride görüş belirten iki öğretmen görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ö3: "Yapacağım deneyler için sınıf ortamı müsait mi değil mi, uygun mu, karanlık olması gerekir mi diye kontrol ederim. Bazen okul bahçesinde yaparım ama sınıf ortamım genelde kendi sınıfım oluyor."

Ö5: "Dersi laboratuvarda işleyeceksem o gün deney yapacaksam malzemelerin kontrolünü yaparım. Bu her ders öncesi yapılamayacağından aylık düzenli olarak kontrol eder gerekli malzeme listesini idareye bildiririm."

Tablo 1' de görüldüğü gibi, 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler sınıflarındaki farklı düzeylerde olan öğrencilerine yönelik olarak "öğrenci düzeyine uygun sorular hazırlama", "okuma-yazma bilmeyen/yabancı uyruklu öğrencilere dikte çalışmaları hazırlama", "anlama güçlüğü çeken öğrencilere uygun anlatım çalışmaları hazırlama" ve "sınıfın ortalama düzeyini göre çalışmalar hazırlama" şeklinde çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerken; 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler "sınıfın ortalama düzeyini göre çalışmalar hazırlayarak", "öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yöntemler tercih ederek" ve "problemlili öğrenciye yönelik tekrar çalışmaları hazırlayarak" farklı düzeydeki öğrenciler için hazırlıklar yaptıklarını belirtmişlerdir. Farklı düzeydeki öğrenciler için 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler ise

ders öncesinde öğrenci düzeyine uygun sorular hazırlama ve anlama güçlüğü çeken öğrencilere uygun anlatım çalışmaları yapma şeklinde hazırlıklar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşmelerinden birkaç alıntı sunulmuştur:

Ö7: “Soru sorarken iyi düzeydeki öğrencilere göre de soru hazırlarım. Alt düzeydeki öğrencilerin heveslerini kırmamak için daha basit sorular hazırlayıp onları da şevke getirmeye çalışıyorum.”

Ö2: “Girdiğim sınıfta okuyup yazamayan öğrenciler, Suriye’ den gelen öğrenciler var. Bunlara özel olarak öncelikle okuma yazmalarının gelişmesi için ders esnasında okunacak parçaları belirleyip onlara okutmaya çalışıyorum. Anlama güçlüğü çeken öğrenciler için de biraz daha hafifleterek, biraz daha uygun anlatım şekilleri düşünüyorum.”

Ö4: “Genelde ortalamaya göre hazırlık yapıyoruz.

Dersin Giriş Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dersin giriş etkinliklerinde yaptıkları etkinliklerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders içi gözlemler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.
Dersin Giriş Etkinliklerine İlişkin Görüşme Bulguları.

Kategori	Kodlar	1-10	11-20	21 ve
		arası	arası	üzeri
		f	f	f
Dikkat Çekme	Öğrencilere göre tavır belirleme	1	-	-
	Öğrencilerle konuşma/sohbet etme	1	2	-
	Soru sorma	1	-	2
	Anı, fıkra vb. anlatma	-	1	-
	Model, şekil, görsel vb yararlanma	-	1	1
	Basit etkinlikler yapma	-	-	1
	Günlük hayattan örnekler verme	-	-	1
Güdüleme	Kitap etkinliklerinden faydalanma	-	-	1
	İnternette faydalanma	-	-	1
	Görsellerden faydalanma	-	-	1
	Sorular sorma	1	1	2
	Konu tekrarı yapma	1	-	1
	Günlük hayatla ilişkilendirme	1	2	-
	Öğrenci düzeyine uygun görevler verme	1	-	-
	Günlük hayattan örnekler verme	1	-	-
Hedeften Haberdar Etme	Kazanımdan bahsetme	1	2	2
	Bilmeleri gerekenlerden bahsetme	2	-	2
	Anahtar kelimeleri yöneltme	-	1	-
	Yapılacak işlerden bahsetme	1	-	-
Önkoşul bilgileri hatırlatma	Önceki konuyu tekrar etme	1	-	2

Öğretmenlerin dersin giriş etkinliklerinde yaptıkları “dikkat çekme”, “güdüleme”, “hedeften haberdar etme” ve “önkoşul bilgileri hatırlatma” şeklinde dört kategoride ele alınmıştır. Dersin dikkat çekme aşamasında 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler öğrenciye göre tavır belirlemeyi, öğrencilerle konuşma/sohbet etmeyi ve öğrencilere soru sormayı; mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenler öğrencilerle konuşma/sohbet etmeyi, anı, fıkra vb. anlatmayı, model, şekil, görsel vb.

yararlanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dikkat çekmek için farklı yöntemlere en çok başvuran grup 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Bu öğretmenler öğrencilere soru sorma; model, şekil, görsel vb. yararlanma; basit etkinlikler yapma ve günlük hayattan örnekler verme yöntemlerine başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin bu kategoriyle ilgili görüşlerinden birkaç alıntı sunulmuştur:

Ö2: “Derse ilk girdiğimde öncelikle sınıfın ortamına bakıyorum. Çocukların hal hareketlerine, o anki psikolojik durumlarını kafamda canlandırıyorum. O psikolojiyle derse nasıl yönlendirebilirim, bunları kafamda canlandırıyorum. Gerekirse bazen bağıyorum susmaları için. Bazen sessiz bir şekilde onları inceliyorum.”

Ö1: “Rutin geçtiği için her zaman dikkat çekmek için fazla bir şey yapamıyoruz. Ama genelde bir şey anlatarak veya hal ve hareketlerle, mimiklerle dikkat çekmeye çalışıyoruz.”

Ö8: “Sorular, çocukların dikkatini toplamak için taktik sorular vardır. Onları sorarım.”

Ö6: “Derse direk geçmiyorum. Yoklama alınır. Biraz espriyle karışık çocukların gülmesini sağlayacak bir şeyler ya da o günkü olayla ilgili, futbol maçı olabilir, bir giriş oluyor.”

Güdüleme aşamasında sorular sorma üç grubun ortak yöntemidir. Bu gruptan 11-20 yıl kıdemli öğretmenler güdülemek için ayrıca günlük hayatla ilişkilendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki kıdemi 1-10 yıl arası öğretmenler konu tekrarı yapmayı, günlük hayatla ilişkilendirmeyi, öğrenci düzeyine uygun görevler vermeyi ve günlük hayattan örnekler vermeyi tercih ederken; kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler kitap etkinliklerinden faydalanmayı, internetten faydalanmayı, görsellerden faydalanmayı ve konu tekrarı yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden birkaç alıntı yer almaktadır:

Ö6: “Konu canlılarsa ya da sürüngenlerden bahsedeysem o gün evinde sürüngen besleyen ya da belgesel izleyen var mı şeklinde bağlantı kurup biraz motivasyona yönelik bir giriş yapıyorum.”

Ö5: “O gün işleyeceğimiz konuyu günlük hayatla ilişkilendirmeye çalışıyorum.”

Ö3: “Deney malzemelerini kendi dolabımızdan kullandıklarımızı öğrencilere çıkarttırırım genellikle. Onu getirir misin, bunu getirir misin diye. Hem malzemeleri öğreniyorlar hem de aktif olduklarını hissediyorlar. Bunda genellikle becerikli öğrencileri kullanıyorum. Çünkü kırıp kendisine zarar vermesin diye. Biraz kolay malzeme iptir, toptur, mumdur bu tarz basit malzemeleri de düzeyi alt olan öğrencilerden istiyorum ki derse karşı çaba harcasınlar.”

Hedeften haberdar etme aşamasında üç grup da kazanımdan bahsettiklerini ifade etmişlerdir. Diğer gruptan farklı olarak 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenler yapılacak işlerden bahsetmeyi tercih ederken; öğrencilere anahtar kelimeleri yöneltme 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin başvurdukları yöntemdir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler bilmeleri gerekenlerden bahsetmeyi ortak olarak ifade etmişlerdir. Önkoşul bilgileri hatırlatma aşamasında 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler önceki konuları tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden birkaç alıntı aşağıda sunulmuştur:

Ö4: “Bir konuya geçtiğimizde kazanımları mutlaka defterlerine yazdırıyorum. Çünkü çocukların neyi öğrenmesi, neyi kazanması, ne yapması gerektiğini bilirlerse daha etkili olacağını düşünüyorum.”

Ö5: “Ünitenin başında anahtar kavramlar vardır. Hangi kazanımları vereceğimizi o anahtar kavramları çocuklara yönelterek soru sorup cevap alırız.”

Tablo 2’de görüldüğü gibi derse geçiş aşamasında ön koşul bilgileri hatırlatmaya üç öğretmen yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin biri 1-10 yıl, diğer ikisi 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin dersin giriş etkinliklerinde yaptıkları etkinliklerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmış olduğunu incelemek amacıyla yapılan ders içi gözlemlerinden elde edilen bulgular ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Dersin Giriş Etkinliklerine İlişkin Gözlem Bulguları.

Giriş Etkinlikleri	Kategori	Kodlar	1-10	11-20	21 ve
			arası	arası	üzeri
			f	f	f
	Selamlama	Selamlaşma	3	2	1
	Soru sorma	Önceki konulara yönelik	2	2	2
		İşlenecek konulara yönelik	2	1	1
		Normal konuşma tonu	2	3	-
	Ses tonu	Yükseltip alçaltma	1	-	-
		Bağırarak	-	-	3
		Ders kitabı getirme	1	3	3
	Derse araç-gereçle girme	Laptop getirme	-	1	-
		Konu ile ilgili materyaller getirme	3	-	-
	Şekil, resim, grafik çizme	Önceki konunun şeklini çizme	1	-	1
		İşlenecek konunun şeklini çizme	1	-	1
Dikkat Çekme		Öğretmenin konu ile ilgili hikaye anlatması	1	-	-
	Anı, öykü vs. anlatma	Öğrencilerin konu ile ilgili anı anlatması	1	-	1
		Kitaptan konunun resmini gösterme	-	1	-
	Görsel materyallerin gösterimi	Sınıfa örnek/numune getirme	-	-	1
	Gündelik olaylarla ilgili kısa sohbet	Sınıf problemleriyle ilgilenme	1	-	1
		Gündelik sıradan konuşma	3	-	-
		Konunun günlük yaşamdaki örneklerini verme	2	1	1
	Günlük yaşamdan örnekler verme	Konunun günlük yaşamdaki örneklerini öğrencilere verdirme	1	-	-
	Konunun öneminden bahsetme	Konunun günlük yaşamla ilişkisini kurma	-	-	1
		Günlük yaşamdaki örneklere dikkat etmelerini vurgulama	-	-	1
Güdüleme	Öğrenmeye istekli hale getirici açıklamalar	Konuyla ilgili önbilgiler verme	-	1	-
		Ödüllendirme	1	1	-
	Konunun nerede, ne zaman, ne şekilde işe yarayacağını açıklama	-	-	-	-
	Derste işlenecek konuları belirtme	Yeni konunun adını söyleme, tahtaya yazma, kitaptan inceletme	3	2	3
Hedeften Haberdar Etme	Kazandırılacak hedefler ya da ana noktaları belirtme	Kazanımı öğrenciye okutma	-	1	-
		Kazanımı tahtaya yazma	1	-	-
	Dersin sonunda ne öğrenmiş olacaklarını bildirme	-	-	-	-
Önkoşul Bilgileri Hatırlatma	Konuyla ilgili önceki öğrenmeleri hatırlatma	Önceki konuyu hatırlatma	3	1	2

Yapılan gözlemlerde dersin giriş etkinliklerinden dikkat çekme aşamasında öğrencilerle selamlaşma davranışı kıdemli yüksek olan öğretmenler arasında daha az gözlenmiştir. Her üç grupta önceki konulara yönelik sorular sorarken; işlenecek konulara yönelik soru soran öğretmen sayısı 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerde daha fazladır. Ses tonunu kullanırken normal konuşma tonunu ve alçaltıp-yükseltmeyi 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenler; normal konuşma tonunu 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler; bağırarak konuşmayı 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler tercih etmektedirler. Derse ders kitabı ile girme davranışına 11-20 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin hepsi yer vermişlerdir. Ders araç-gereci olarak 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden birisi ayrıca sınıfa laptop da getirmektedir. Kıdemli 1-10 yıl arası olan öğretmenlerden biri ders kitabı ile girerken hepsi derse konu ile ilgili materyaller getirmektedirler. Derse dikkat çekmek için 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdemli birer öğretmen önceki ve işlenecek konunun şeklini çizmektedirler. Anı, öykü vb. anlatmaya 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler yer vermezken; öğretmenin konu ile ilgili hikaye anlatması 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin konu ile ilgili anılarından bahsetmesi 11-20 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin oldukları grupta gözlemlenmiştir. Konuya öğrencilerin dikkatini çekmek için 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerden bir kişi kitaptan konunun resmini göstermeyi, 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerden birer kişi sınıfa örnek/numune getirmeye tercih etmektedir. Gündelik olaylarla ilgili kısaca sohbet etmeye en fazla 1-10 yıl arası öğretmenler yer verirken; 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler bu etkinliğe yer vermemektedirler. Üç grup da konunun günlük yaşamdaki örneklerini verirlerken; ayrıca 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerden birisi öğrencilere de konunun günlük yaşamdaki örneklerini vermektedir.

Güdüleme aşamasında konunun öneminden 21 ve üzeri yıl kıdemli bir öğretmen bahsetmektedir. Öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirmek için 1-10 yıl arası kıdemli bir öğretmen ödüllendirmeyi; günlük yaşamdaki örneklerle dikkat etmelerini vurgulamayı da 21 ve üzeri yıl kıdemli bir öğretmen tercih etmektedir. Ödüllendirme ve konuyla ilgili ön bilgiler vermeyi 11-20 yıl arası kıdemli birer öğretmen tercih etmektedir. Her üç gruptaki öğretmenler, öğrencileri güdülemek amacıyla konunun nerede, ne zaman, ne şekilde işe yarayacağını açıklamamaktadırlar.

Hedeften haberdar etme aşamasında her üç grubun öğretmenleri yeni konunun adını söyleyerek, tahtaya adını yazarak ve kitaptan inceleyerek derste işlenecek konuları belirtmektedirler. Kazandırılacak hedefler ya da ana noktaları belirtmede 1-10 yıl arası kıdemli bir öğretmen kazanımı tahtaya yazmayı, 11-20 yıl arası kıdemli bir öğretmen kazanımı öğrenciye okutmayı tercih etmektedir. Her üç grubun öğretmenleri öğrencilere dersin sonunda ne öğrenmiş olacaklarını bildirmemektedirler.

Önkoşul bilgileri hatırlatma aşamasında önceki konuyu hatırlatmayı 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin hepsi, 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin ikisi ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin biri yapmaktadır.

Öğretmenlerin Dersi İşleyiş Biçimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dersi işleyiş biçimlerini mesleki kıdemlerine göre incelemek amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Öğretmenlerin dersi işlerken uyguladıkları yöntem-teknipler açısından en fazla çeşitliliğin 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerde olduğu Tablo 4' te görülmektedir. Bu öğretmenler düz anlatım, soru-cevap, deney, problem çözme, gösteri, gözlem, drama, tartışma, beyin fırtınasına yer verdiklerini belirtmektedirler. Düz anlatım, soru-cevap, deney, problem çözme, gösteri, gösterip yaptırma 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin; soru-cevap, gösteri, gözlem, beyin fırtınası 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem-teknipler olarak belirtilmektedir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Dersi İşleyiş Biçimlerine İlişkin Görüşme Bulguları.

Kategori	Kodlar	1-10 arası	11-20 arası	21 ve üzeri
		f	f	f
Uygulanan Yöntem ve Teknikler	Düz Anlatım	3	2	-
	Soru Cevap	3	3	3
	Deney	3	2	-
	Problem Çözme	1	1	-
	Gösteri	1	1	2
	Gösterip Yaptırma	1	-	-
	Gözlem	-	1	3
	Drama	-	1	-
	Tartışma	-	1	-
Beyin Fırtınası	-	1	1	
Materyaller	Kitaplar	2	1	3
	Deney/Etkinlik malzemeleri	3	2	1
	Testler	1	-	2
	Bilgisayar/Projeksiyon	1	1	1
	İnternet Siteleri	-	3	-
	Görseller	-	2	-
	Şarkı	-	1	-
Materyal Hazırlama	Hazır kullanma	3	2	3
	Öğrenciye hazırlatma	1	-	-
	Öğretmenin hazırlaması	2	1	-
Materyal Seçimi	Öğrenci düzeyine uygunluk	1	1	1
	Hazırbulunuşluk durumu	-	-	1
	Zararsız olması	2	-	2
	Konu içeriğine uygunluk	2	1	1
	Kazanıma uygunluk	2	-	-
	Kullanılabilir olması	1	-	-
	İlgi çekici olması	1	-	-

Ders içerisinde kullanılan materyaller açısından en fazla çeşitliliğin 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Kitaplar, deney/etkinlik malzemeleri, bilgisayar/projeksiyon üç grubun da ders içerisinde kullandığı materyallerdir. Ayrıca testler 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin tercih ettikleri materyallerdir. İnternet siteleri, görseller, şarkı 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin kullandıkları materyallerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden bu kategoride elde edilen birkaç alıntı şu şekildedir:

Ö6: “Projeksiyon, internet siteleri(morpakampüs, fenokulu), farklı resimler, slaytlar ya da animasyonlar, şarkılar”

Ö5: “Video gibi görsel içerikli materyalleri hazır kullanıyorum. Farklı deneyler ders kitabının haricinde internet ortamında araştırıp laboratuarda uyguluyoruz.”

Ö9: “Kılavuz kitabımız var. Kılavuz kitabımızı kullanıyoruz. Çocukların hepsinin aldığı ortak bir yardımcı kaynak var... onları kullanıyoruz.”

Ö7: “Laboratuardaki araç gereçler var. Konunun özelliğine göre diyelim ki ışık işliyorsak aynalar, lazer, ışık kaynağı, el feneri gibi aletleri kullanıyoruz. Zaman zaman bilgisayar ve projeksiyon kullanıyorum ama burada daha kullanmadım. Projeksiyon da soruları yansıtarak zaman kazanımı oluyor.”

Öğretmenlerden 21 ve üzeri yıl kıdemli olanlar tamamen hazır materyal kullandıklarını, 11-20 yıl arası yıl kıdemli olanlar hazır ve kendilerinin hazırladıkları materyalleri kullandıklarını, 1-10 yıl arası yıl kıdemli

olanlar hazır, kendilerinin hazırladıkları ve öğrencilere hazırlattıkları materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda birkaç alıntıya yer verilmiştir:

Ö3: “Çocuğun bazı konularda eksikliği var diyelim. Ne yapıyorum. Bunu çocuğa güzel şekilli bir şekilde fon kartonlarıyla, el işi kağıtlarıyla hazırlıyorum. O zaman panomuza asıyoruz. Panomuzda gördüğünüz kuşları evde kendim hazırladım. Başarı ağacını kendim hazırladım. Sınıfı çocuklara süslettiyorum. Bir kısmını kendim bir kısmını öğrencilere yaptırıyorum. Deneylerimde kullandığım malzemelerin bir kısmını laboratuarımdan bir kısmını çocuk evinden getiriyor.”

Ö1: “Kendi hazırladıklarım da var. Mesela sesle ilgili ses dalgası oluşturmak için materyal hazırladım. Işığın nasıl yayıldığını göstermek için kutu tasarladık öğrencilerle, seri-paralel bağlı devreler yaptık öğrencilerle, onlar hazır değil sen yapıyorsun.”

Ö9: “Hazır kullanıyorum genelde sınıfta da asılı oluyor ya bazı şeyler periyodik tablo gibi şeyleri hazır kullanıyoruz.”

Materyal seçiminde en fazla özelliğe dikkat eden 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerdir. Öğrenci düzeyine ve konu içeriğine uygunluk materyal seçiminde üç grubun da dikkat ettiği özelliklerdir. Materyalin zararsız olması 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin dikkat ettiği ortak özelliklerdir. Ayrıca 21 ve üzeri yıl kıdemli bir öğretmen materyal seçiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk durumunu göz önüne aldıklarını belirtirken; kazanıma uygunluk, kullanılabilir olma ve ilgi çekici olma 1-10 yıl arası yıl kıdemli öğretmenlerin dikkat ettiği diğer özelliklerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden birkaç alıntıya yer verilmiştir:

Ö1: “İçeriğe göre seçiyorum. En çok dikkat ettiğim öğrencinin ilgisini çekiyor mu çekmiyor mu? Mesela asit-baz konusu var. Özellikle ben asit-bazların deneylerini yaparım. Tehlikeli olabilir, önlemini aldığın zaman sıkıntı yok. Çocuğun ilgisini çekiyor. Demir atıyorsun demiri eritiyor. Ateş yakıyorsun pıt diye patlıyor. O çocuğun dikkatini çekiyor. Bir daha unutmuyor. Konunun amacına hizmet ediyor mu? Asitlerin özelliklerini anlatırken yakıcılık özelliği var, metalleri eritme özelliği var. Metal kaplarda saklanmaz diye anlatırsın da bir de deneyini gösterdiğin zaman çocuk daha iyi anlıyor.”

Ö3: “En başta materyal kazanımlara uygun olacak. Öğrencinin düzeyine ve konuya uygun olacak. Kullanılabilirliği benim için çok önemli. Deneylerimde kullandığım materyallerin tehlikeli olmamasına özen gösteririm. Tehlikeli, yanıcı, patlayıcı ise bunu kendim yaparım.”

Ö9: “Öğrencinin düzeyine bakıyorum. Kendi öğrencilerimizin hazırbulunuşluk durumuna bakıyorum.”

Ö8: “Çocukların zarar görmeyeceği şekilde onlara da dikkat ediyorum. Küçük olmalarından dolayı zarar görmeyecekleri şeyleri de dikkate alıyorum. Kesici, zehirleyici onlardan kaçınıyorum. Daha çok zarar vermeyen eğlendirici türleri seçiyorum.”

Öğretmenlerin dersi işleyiş biçimlerine ilişkin gözlem bulguları ayrıntılı olarak Tablo 5’ te verilmiştir. Öğretmenlerin dersi işlerken kullandıkları düz anlatım, soru cevap ve gösteri üç grubun da tercih ettiği ortak yöntem-tekniklerdir. Ayrıca 1-10 ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler deney ve gösterip yaptırma tekniklerine de yer vermektedirler. Mesleki kıdem arttıkça derste verilen örnek sayısı azalmaktadır. Mesleki kıdemleri 1-10 ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler bilgi ve kavrama düzeyi sorular sorarlarken; bilgi düzeyi sorulara 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler yer vermemektedirler. Derste kullanılan araç-gereç çeşitliliği en fazla 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerde görülmektedir. Bu öğretmenler derslerinde kitap, projeksiyon/ bilgisayar, web siteleri, deney malzemelerine yer verirlerken; kitap, model, örnekler, deney malzemeleri 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin kullandıkları araç-gereçlerdir. Kitap 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin kullandıkları araç-gereç olarak gözlemlenmiştir. Şekil, resim, grafik vb. olarak öğretmenler konunun şeklini ve kavram haritasını çizmektedirler. Öğrencilere pekiştireç olarak üç grup da sosyal pekiştireçler (ilgi göstermek, öpmek, övgü sözcükleri söylemek vb.) verirken; sembol pekiştireçler (10 tane + bir sözlü notu) 1-10 ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından verilmektedir. Öğrencilere yardımcı olmak amacıyla 1-10 ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerden ikişer, 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerden bir kişi ipuçları kullanmaktadırlar.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Dersi İşleyiş Biçimlerine İlişkin Gözlem Bulguları.

Kategori	Kodlar	1-10	11-20	21 ve
		arası	arası	üzeri
		f	f	f
Kullanılan yöntemler	Düz Anlatım	3	3	3
	Soru-cevap	3	3	3
	Deney	1	2	-
	Gösteri	3	1	2
	Gösterip yaptırma	2	2	-
Örnek verme	Yeterli örnek verme	3	2	1
	Az örnek verme	-	1	2
Soru-cevap kullanma	Bilgi düzeyinde sorular	2	3	-
	Kavrama düzeyinde sorular	2	2	2
Araç-gereç kullanma	Kitap	2	3	3
	Projeksiyon-Bilgisayar	-	2	-
	Web siteleri	-	2	-
	Model, örnekler	2	-	-
	Deney malzemeleri	1	2	-
Şekil, resim, grafik vb. kullanma	Konunun şeklini çizme	3	1	3
	Kavram haritası çizme	2	1	1
Pekiştireçler kullanma	Sosyal pekiştireçler	1	1	1
	Sembol pekiştireçler	2	-	1
İpuçları kullanma	Öğrencilere ipuçları verme	2	2	1
Dönüt verme	Öğrenci sorularına cevap verme	1	1	3
	Öğrencilerin söylediklerini yorumla	1	1	1
	Yönlendirici sorular sorma	1	2	-
Not tutturma	Tahtadakileri deftere yazdırma	1	-	2
	Dikte ettirme	-	2	1
	Önemli yerlerin altını çizdirme	2	1	-
	Kitaba yazdırma	1	-	-
Öğrenci katılımı sağlama	Yoğun öğrenci katılımı	2	1	-
	Seyrek öğrenci katılımı	-	1	2
	Kitap vb. okutturma	2	-	2
	Örnekler verdirme	2	3	-
	Anılarından bahsettirme	2	2	1
	Soruyu farklı öğrencilerin cevaplamasını sağlama	1	1	2
	Fikirlerini, yorumlarını alma	2	1	-
	Etkinlik, deney vb. öğrencilere yaptırma	1	1	-
Önceki konularla ilişki kurma	Hatırlatıcı bilgiler verme	2	2	2
	Hatırlatıcı sorular sorma	1	3	1
Günlük yaşamla ilişkilendirme	Örnekler verme	-	3	3
	Öğrencilere örnekler verdirme	-	2	2
Ara özetler yapma	Konu geçişlerinde anlatılanları özetleme	3	2	-
Ana ve yan noktaları vurgulama	Bilmeleri gerekenlerden bahsedip ayrıntıya kısaca değinme	2	-	1

Öğrencilere dönüt verirken 1-10 ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler öğrencilerin sorularına cevap vermeyi, öğrencilerin söylediklerini yorumlamayı, yönlendirici sorular sormayı; 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler öğrencilerin sorularına cevap vermeyi, öğrencilerin söylediklerini yorumlamayı tercih etmektedirler. Not tutturma çalışmalarında 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenler tahtadakileri deftere yazdırma, önemli yerlerin altını çizdirme, kitaba yazdırma yapmaktadırlar. Dikte ettirme, önemli yerlerin altını çizdirme 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin; tahtadakileri deftere yazdırma, dikte ettirme 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin not tutturma çalışmalarıdır. Öğrencilerin derse katılımı öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça seyrekleşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere anılarından bahsettirmesi ve soruları farklı öğrencilerin cevaplamasını sağlaması öğrencilerin derse katılımını sağlamak için yapılan ortak etkinliklerdir. Ayrıca 1-10 ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler öğrencilere örnekler verdirerek, öğrencilerin fikirlerini, yorumlarını alarak ve etkinlik, deney vb. öğrencilere yaptırarak öğrencilerin derse katılımını sağlamaktadırlar. Kitap vb. okutturma 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımını sağlamada kullandıkları etkinliktir. Her üç grubun öğretmenleri önceki konularla ilişki kurmada hatırlatıcı bilgiler vermeyi tercih ederlerken; hatırlatıcı sorular sormayı en çok 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler yapmaktadırlar. Konuyu günlük yaşamla ilişkilendirmeyi 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yapmadıkları görülmektedir. Konu geçişlerinde ara özetler yapma mesleki kıdem azaldıkça artmaktadır. Ana ve yan noktaları vurgularken 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden ikisi, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerden biri öğrencilerin bilmeleri gerekenlerden bahsedip ayrıntıya kısaca değinmektedirler.

Öğretmenlerin Dersi Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dersi değerlendirme biçimlerinin mesleki kıdemlerine göre incelemek amacıyla katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen bulgular Tablo6' da verilmiştir. Öğretmenlerin dersi değerlendirme biçimlerine ilişkin bulgular "düzey belirleme", "dönüt" ve "ölçme araçları" olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla farklı yöntemlere başvurdukları Tablo 6' da görülmektedir. Tablo 6' ya göre; 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler bulmaca yaptıрма, konu değerlendirme sorularını çözme, testleri cevaplama, konuyu özetletme yöntemlerini; kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenler konu sonrası soru sorma, konu değerlendirme sorularını çözme, öğrenci analiz defterine bakma ve deneyimlerinden yararlanma yöntemlerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler konu sonrası soru sorma, bulmaca yaptıрма, kavram haritası yaptıрма ve konuyu özetletme yöntemlerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden iki alıntıya yer verilmiştir:

Ö3: "Deneyi bitirdikten sonra arkasında yorumlayalım, sonuçlandırılmı soruları var. Onları cevaplandırıyorum. Tüm ünite bitiyorsa ünite sonu değerlendirme çalışmaları var. Onları yaptırıyorum.

Ö9: "Yani aşağı yukarı o etkinliklerden çocukların ne kadar anladığını anlayabiliyoruz. Kavram haritası yapabilme, soru cevap şeklinde, bulmaca etkinliğinde aşağı yukarı kazanım olarak yazılı değerlendirmelerde anlıyoruz."

Öğrencilerden farklı dönütler alma biçimi en çok 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu öğretmenlerin öğrencilerinden diğer gruplardan farklı dönüt beklentileri; başarı ağacına girmelerini isteme, ailelerin ödüllendirmesini talep etme, daha çok kaynak (kitap, test) kullanma beklentisi, harici ders defteri tutmaya yönelmedir. Öğrencilerin soru sormaya istekli olmaları, öğretmeni soru sormaya isteklendirme, sınav sonuçları üç grubun ortak dönüt alma biçimleridir. Ödevlerin kalitesini değerlendirme ve ünite sonu değerlendirme sorularındaki başarıları 11-20 yıl arası; kazanım değerlendirme test sonuçları 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplardan farklı dönüt alma biçimleridir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Dersi Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşme Bulguları.

Kategori	Kodlar	1-10 arası	11-20 arası	21 ve üzeri
		f	f	f
Düzyer Belirleme	Konu sonrası soru sorma	-	1	1
	Bulmaca yaptırma	1	-	1
	Konu değerlendirme soruları	1	1	-
	Testleri cevaplama	1	-	-
	Konuyu olduğu gibi anlattırma	1	-	-
	Öğrenci analiz defterine bakma	-	1	-
	Deneyimlerden yararlanma	-	1	-
	Kavram haritası yaptırma	-	-	1
	Konunun özetini yaptırma	-	-	1
Öğrencilerden Dönüt Alma	Başarı ağacına girmelerini isteme	1	-	-
	Ailelerin ödüllendirmesini talep etme	1	-	-
	Daha çok kaynak (kitap, test) kullanma beklentisi	1	-	-
	Harici ders defteri tutmaya yönelme	1	-	-
	Öğrencilerin soru sormaya istekli olmaları	1	2	1
	Öğretmeni soru sormaya isteklendirme	2	1	2
	Sınav sonuçları	1	1	1
	Ödevlerin kalitesini değerlendirme	-	2	-
	Ünite sonu değerlendirme sorularındaki başarıları	-	1	-
	Kazanım değerlendirme test sonuçları	-	-	1
Ölçme Araçları	Yazılı testler	3	3	3
	Kavram Haritaları	-	1	1
	Bulmaca	-	1	1
	Öz Değerlendirme Formları	-	1	1
	Ders ve Etkinliklere Katılım Formu	3	2	3
	Ödevler	2	1	2
	(+/-) Puanlama Listesi	2	-	2
	Proje Görevleri	1	1	1
	Ürün Dosyası	1	-	2
	Fen Günlükleri	-	-	1
	Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	-	1	-
	Akran Değerlendirme Formları	-	1	-
	Öğretmen Değerlendirme Formları	-	1	-
	Boşluk Doldurma Testleri	-	2	-
	Öğrenci Analiz Defteri	-	1	-
	Gözlem Formları	1	1	-
	Yaprak testler	2	3	-
	Deneme Sınavları	-	1	-

Aşağıda görüşülen öğretmenlerin ifadelerinden birkaç alıntı yapılmıştır:

Ö9: “Ailelerinize gösterin bu almış olduğunuz notları; onlar da sizi evlerinizde ödüllendirsinler. Başarımızı ispatlayalım diyorum. Çok güzel, bayağı etkili oluyor. Başarı ağaçlarımızı da kullanıyorum... Çocuk o ağaçta ismi yazılsın diye sınava çalışıyor, onu fark ettim. ...Şu an dört kaynak bitirdim

geldiğimiz yere kadar. Kaynak yetmediği için beşinci kaynağa geçtim her sınıfta. Bu bana en büyük dönüt çünkü çocuk çözüyor... Başarıları artıyor, sınav notları artıyor, derse katılımı artıyor. Bir daha test dağıtabilir misiniz diyor, bir daha test dağıtıyorum. Bu dönüt ister istemez beni çok mutlu ediyor. Etütlerde, teneffüslerde soru sormaları hoşuma gidiyor.

Ö7: "Sorduğum sorularla alıyorum. Diyelim ki bir konuyu anlattım o konuyla ilgili soru soruyorum. Çocuğun açıklamasını istiyorum. Eğer çocuk açıklayamıyorsa konu anlaşılmamıştır."

Ö8: "Test çözmelerini istiyorum. Testlerinden anlıyorum ki yaptıklarından yapamadıklarından konuyu iyi anlayıp anlamadıklarını tespit ediyorum. Anlamadıkları kısmı elimden geldiğince tekrarlıyorum. "

Ölçme araçlarında çeşitlilik en fazla 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Yazılı testler, ders ve etkinliklere katılım formu, ödevler, proje görevleri üç grubun ortak ölçme araçlarıdır. Gözlem formları ve yaprak testler 1-10 ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin; kavram haritaları, bulmaca ve öz değerlendirme formları 11-20 ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; (+ -) puanlama listesi, ürün dosyası oluşturma, 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortak ölçme araçlarıdır. Ayrıca tanılayıcı dallanmış ağaç, akran değerlendirme formları, öğretmeni değerlendirme formları, boşluk doldurma testleri, öğrenci analiz defteri ve deneme sınavları 11-20 yıl arası; fen günlükleri tutturma 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarıdır.

Aşağıda görüşülen öğretmenlerin ifadelerinden birkaç alıntı yapılmıştır:

Ö6: Öğrenci analiz defteri tutuyorum. Öğrencinin fotoğraflarının olduğu, hangi konuda yanlış-doğru sayısı, yazılı notlarının yazılı olduğu bir defterdir.

Ö8: Ürün dosyaları hazırlamalarını istiyorum. Ellerindeki hazırlayıp geldiklerini saklayıp sene sonunda kontrol edeceğim, ayrıca değerlendireceğim diyorum.

Ö9: "Sınıfta günlük sorduğum sorulara cevap verdiğinde (+-) vererek değerlendiriyorum. Proje veriyorum. Araştırma şeklinde çocuğa ödev verip onu da değerlendiriyoruz. Fen günlükleri tutturuyorum. O şekilde değerlendiriyoruz."

Öğretmenlerin dersi değerlendirme biçimlerine ilişkin elde edilen gözlem bulguları Tablo 7' de verilmiştir. Her üç gruptaki öğretmenlerin önemli noktaların tekrarını yapmadıkları gözlemlenmiştir. Dersi sonlandırma aşamasında 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenler soru sorarak özetletmeyi ve öğrenciye özetletmeyi; kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenler genel özet yapmayı; kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler genel özet yapmayı ve soru sorarak özetletmeyi tercih etmektedirler. Öğretmenlerden 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdemli olanlardan birer kişi öğrencileri değerlendirme amacıyla kitaptaki değerlendirme bölümünü yaptırmaktadırlar. Ayrıca 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler öğrencileri değerlendirme amacıyla yaprak test sorularını cevaplatmayı tercih etmektedirler. Öğrencileri tekrar güdülemek amacıyla 1-10 yıl arası kıdeme sahip bir öğretmen sorularla öğrencileri isteklendirirken; pekiştirici vereceğini söyleyen 21 ve üzeri yıl kıdemli bir öğretmen bulunmaktadır. İşlenecek bir sonraki konuyu 11-20 yıl arası öğretmenler açıklamazken; mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan bir öğretmen konunun adını söylemeyi, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler konunun adını söylemeyi ve konunun adını söyleyip şeklini çizerek kısa bilgi vermeyi tercih etmektedirler. Öğrencilere verilen ödev/görev çeşitliliği 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerde daha fazladır. Bu öğretmenler diğerlerinden farklı olarak ayrıca soru hazırlama ve resim yapma ödev/görevlerini vermektedirler. İşlenen konu ile ilgili gözlem/araştırma yapmalarını isteme, deney malzemeleri/örnek isteme, testleri çözmelerini isteme üç grubun da verdiği ödev/görevlerdir. İşlenecek konuya çalışmalarını isteme 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yer verdiği ortak ödev/görevlerdir.

Tablo 7.
Öğretmenlerin Dersi Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Gözlem Bulguları.

Kategori	Kodlar	1-10	11-20	21 ve
		arası	arası	üzeri
		f	f	f
Son genel özet yapma	Genel özet yapma	-	1	1
	Soru sorarak özetleme	1	-	1
	Öğrenciye özetletme	1	-	-
Önemli noktaların tekrarı	-	-	-	-
Değerlendirme soruları	Kitaptaki değerlendirme bölümünü yaptıрма	1	-	1
	Yaprak testler çözdürme	-	2	-
Tekrar güdüleme	Sorularla öğrencileri isteklendirme	1	-	-
	Pekiştireç vereceğini söyleme	-	-	1
Bir sonraki konuyu açıklama	Konunun adını söyleme	1	-	2
	Konunun adını söyleyip şeklini çizerek kısa bilgi verme	-	-	1
	İşlenen konu ile ilgili araştırma ödevi verme	1	2	3
Ödev/görev vs. verme	Sonraki ders için deney malzemeleri/örnek isteme	2	2	1
	Soru hazırlamalarını isteme	-	-	1
	İşlenecek konuya çalışmalarını isteme	1	-	2
	Test çözmelerini isteme	2	1	1
	Resim yapma ödevi verme	-	-	1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarına ilişkin bulgular içeriğe, öğrenme ortamına ve farklı düzeydeki öğrencilere yönelik bulgular olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. İçeriğe yönelik hazırlıkta farklı kitapları tarama her üç grupta yer alan öğretmenlerin ortak ifadesidir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin internette ve görsellerden yararlanmaları farklı içerik zenginleştirme yollarına başvurduklarını göstermekteyken; 1-10 ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin hepsinin önceden konuya uygun ortam (sınıf, laboratuvar, bahçe) hazırladıklarını belirtmeleri bu öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici hale getirmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan bütün öğretmenler farklı düzeydeki öğrencileri için dersten önce çeşitli hazırlıklar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin düzenledikleri öğrenme-öğretme süreçlerinden, bireysel özellikleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin üst düzeyde yararlanmalarını sağlamaları, dersten önce bu tür hazırlıkları yapmalarıyla yakından ilgilidir. Sınıf ortamında gereksinimleri gerçekçi biçimde karşılanan bireylerin, sahip oldukları bireysel özelliklerinin de yardımıyla daha iyi öğrenmeleri beklenir (Güven & Sözer, 2007).

Öğrenciler arasındaki bireysel ayrımların varlığı ve bireylerin belli gelişim dönemleri olduğuna göre fen öğretiminde de öğrencilerden kaynaklanan bu bireysel ayrımlar göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun bir öğretim süreci belirlenmelidir. Öğretimde başarılı olmak isteyen öğretmenlerin öğrencilerin yaşlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun bir mesleki formasyon eğitimi almış olmaları gerekmektedir (Serin, 2005). Bu nedenle çalışmaya katılan öğretmenlerin,

sınıflarının geneli gibi farklı düzeydeki öğrencilerinin de öğrenme süreçlerindeki bireysel gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir çaba içerisinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin dersin giriş etkinliklerinde yaptıkları dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve önkoşul bilgileri hatırlatma şeklinde dört kategoride incelenmiştir. Görüşmelerden mesleki kıdem farklılaştıkça dikkat çekme etkinliklerinin farklılaştığı ve sayısının arttığı elde edilen sonuçlardır. Ders içi gözlemlerde ise dikkat çekme aşamasında 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında daha fazla çeşitlilik görülmüştür.

Güdüleme çabalarının da mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir; 1-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencileri güdülemeye yönelik faaliyetlerinin daha fazla olduğu görüşmelerden elde edilen sonuçlardır. Öğrencileri güdülemek için 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin konunun günlük yaşamla ilgili bağlantılarını ön plana çıkardıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, Baş (2012)' in da belirttiği gibi dikkatin sağlanması ve sürdürülmesinde yararlı olmaktadır. Bununla birlikte konunun nerede, ne zaman, ne şekilde işe yarayacağını hiçbir öğretmen tarafından açıklanmaması öğrencileri motive etme bakımından önemli bir eksikliklerdir. Oysa öğrencinin dikkatini ve çabasını komuta eden güdülenme (Baş, 2012), öğrencilerin dersten maksimum verimi alabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Shostah (2003;cite in: Baş, 2012) da abartılmadan ve gerçekçi bir şekilde yapılan bir güdülemenin, öğrencilerin derse yönelik meraklarını artırdığını ve derse daha fazla ilgili duymalarını sağladığını belirtmektedir.

Hedeften haberdar etmek amacıyla 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler çeşitli yollara başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan tüm öğretmenler konu adını veya kazanımını söyleyerek, yazarak öğrencileri hedeften haberdar etmelerine rağmen öğrencilere dersin sonunda ne öğrenmiş olacaklarını bildirmemişlerdir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin öğrencilere önkoşul bilgileri hatırlatmak amacıyla herhangi bir etkinlik yaptıklarına dair bir ifade kullanmamaları görüşme bulgularıyla uyusmaktadır. Bu durum öğrenmede transferin yapılmasına engel teşkil etmektedir. Öğrencinin öğrenmeye katılması ve öğrenmeyi sürdürmesi yeni öğrenileceklerle ilgili daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerin hatırlanmasına ve kullanılmasına bağlıdır (Tok, 2013). Öğretimin bilinenden bilinmeyene ilkesine göre; başlangıç olarak bilinen gerçekleri ele alıp bilinmeyene doğru ilerlemek öğretim etkinliklerinde amaca ulaşmak için başlangıç noktasıdır (Çubukçu, 2008).

Öğretmenlerin dersi işleyiş biçimlerine ilişkin görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgulara göre düz anlatım, soru-cevap yöntemlerinin ve gösteri tekniğinin her üç grup için ortak olduğu görülmüştür. Bu bulgulara paralel olarak ders kitapları da, bütün öğretmenlerin vazgeçilmez ders materyalidir.

Eğitimde yöntem kavramı öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği. Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemlerin seçilmesiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi, onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanmaları ile olanaklıdır. Diğer bir ifadeyle yöntem zenginliğine sahip olmaları gerekir (Demirel, 1999).

Programda dersin işleniş sürecinde öğrencinin aktif olması vurgulanırken öğretmenlerin öğretmen merkezli yaklaşımlardan vazgeçemediği şeklinde yorumlanabilir. Toptaş (2007)' in ilköğretim 1. sınıf geometri öğrenme alanı ile ilgili öğrenme-öğretme sürecini incelediği çalışmasında dersin işleniş sürecinde öğretmenin genellikle düz anlatım yöntemini ve soru-cevap tekniğini kullandığı sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin deney yönteminin önemine inandıkları fakat deney yöntemini kullanabilme konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları şeklinde sonuçlar içeren araştırmalara da rastlanmaktadır (Güven,1999).

Öğretmenlerin hemen hepsi hazır ders materyalleri kullanmayı tercih etmekle birlikte 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, materyalleri hem kendileri hazırlama hem de öğrencilere hazırlatma yollarına başvurmakta, ancak mesleki kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler her zaman hazır materyal kullanmaktadır. Bu bulgu kıdem yükseldikçe hazır materyal kullanma eğiliminin de arttığına işaret etmektedir. Özden (1999) de öğrencilerin daha çok duyu organlarına hitap eden çeşitli araç- gereçlerle

öğretim etkinliklerinde gerçek uygulamaların sınıf ortamına taşındığını ve öğrenilen konulara pratik değer kazandırıldığını belirtmektedir.

Küçük (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kazanımlara uygun araç-gereç ve uygun materyal seçme-hazırlama yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulgu da öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğrencilerin derse katılımının da azaldığı şeklindedir. Bu bağlamda, özellikle kıdemi yüksek olan öğretmenler arasında öğretmen merkezli eğitimin ağırlık kazandığı ve yapılandırmacı eğitimin göz ardı edildiği söylenebilir. Öte yandan öğretmenlerin dersi değerlendirme biçimlerine ilişkin bulgularda öğretmenlerin çoğunluğunun dersi sonlandırma aşamasında yetersiz oldukları görülmektedir. Kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin son genel özet yapmayı yeteri kadar önemsemedikleri; hiçbir öğretmenin de dersin önemli noktalarını tekrar etmediği görülmüştür. Konu sonrasında öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla her grubun farklı metotları bulunmaktadır.

Öğrencilerin başarılarını belirlemek amacıyla kullandıkları ölçme araçlarının çeşitliliğinden en fazla 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler bahsetmişlerdir. Okur (2008) ise 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettiklerini ve 26 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, çalışmanın alternatif ölçme araçlarının az sayıda ve kıdemli öğretmenler tarafından kullanılması bulgusu ile paralellik göstermektedir. Erdal (2007) da araştırmasında sınıf öğretmenlerinin eski programda yer alan ölçme değerlendirme araçlarının (çoktan seçmeli ve yazılı sınav) etkisinden tam olarak kurtulamadıkları, yeni programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına uyum sağlayamadıkları sonuçlarına varmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerden aldıkları dönütlerden öğrencilerin soru sormaya istekli olmaları, öğretmeni soru sormaya isteklendirme ve sınav sonuçları grupların ortak dönüt alma biçimleri; öğrencilerden farklı biçimlerde dönütler alma 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Dersin sonunda öğrencileri tekrar güdüleme öğretmenler tarafından çok az yapılan bir işlemdir. En kıdemli öğretmenler bir sonraki konuyu açıklamayı ve ödev/görev vs. vermeyi ön planda tutarlarken; dersi uygun bir şekilde kapatmakta yeterli olduklarını söyleme pek mümkün değildir.

Bütün bu bulgular doğrultusunda; mesleki kıdemi ne olursa olsun, bütün öğretmenlere dersin etkili bir şekilde işlenmesi bakımından, dersten önce yapılması gereken hazırlıklardan, dersin giriş, işleniş ve değerlendirme bölümlerine kadar hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmen yetiştirme sürecinde de uygulama çalışmalarına özen gösterilmesi de öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki etkililiklerinin artırılmasında yararlı olacaktır.

Extended Abstract

Introduction

Formal education is a deliberate, planned and controlled type of the training that is the process of achieving behavioral change in the desirable way of life at schools. "The individual's desired behavior through their own experiences and deliberate process of bringing change called formal education (Ertürk, 1994). Learning and teaching process of planned, programmed, and desired to be carried out systematically on a regular basis led to the institutionalization of education that is, the formation of education and school system (Şişman, 2010). Institutions that provides the realization of learning in a planned way are at various levels and types of schools (Senemoğlu, 2007).

With the collapse of empires, nation-states emerged and the national education system began to develop. Thus, based on a joint program in line with the national objectives, national education systems and schools were established (Şişman, 2010). It was created to achieve certain objectives of the school as a social organization (Ülke, 2006). Knowing exactly the role of member schools is required to fulfill the duties expected of school (Taymaz, 2009). They are teachers who are guiding for the formation of favorable learning or allowing to happen in schools (Senemoğlu, 2007).

According to Açıkgöz (2007) teachers are the people who operates the process with presenting the lesson by planning, evaluating students, maintaining order in the classroom and allowing students to pass the activities that may be useful in achieving the objectives. Be fully aware of school member's roles and playing them is required to fulfill the duties expected of school (Taymaz, 2009). Education that is the principal business of schools, takes place with teacher-student interaction and the teacher's guidance in the classroom (Balci, 2007). The realization of the objectives of the training depends on the effectiveness of the teaching-learning process and the effectiveness of the teaching-learning process largely depends on the teacher and the learning environment they perform in (Açıkgöz, 2007). Education programs are the main tools that teachers use to carry out the current learning of in a planned way (Senemoğlu, 2007).

The phase where learning experience is given to the students, the training program has been attributed to students' goals and gaining desired behavior is training status namely teaching-learning process. Therefore, teaching-learning process has a central importance in the success of the program application. Teachers' planning and the implementing this process effectively is the main determinants of students achieve gains.

A radical reform of the Ministry of Education (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) attributed as a major transformation with the new curriculum implemented in 2005-2006 has been launched. This approach is called constructivism has brought many changes. This understanding based on constructivism brought about many changes, from textbooks to teaching methods, techniques, assessment and evaluation of educational materials. From the perspective of The Science and Technology course, it is observed that the Ministry of Education has changed the name of the course with the arrangements made in 2013 as Science and highlight research-inquiry-based teaching and learning strategies rather than constructivism (MEB, 2013). According to this program while the teacher is facilitator and the router of the teaching-learning process, the student has the role as investigating the source of knowledge, questioning, explaining and discussing (MEB, 2013).

Both constructivism and other learning strategies based on both research-questioning approach are proposed by the contemporary educational approach. The most important feature of the constructivist education is giving learner the opportunity to interpret and development of information configuration

and create (Brooks & Brooks, 1993). In addition, in the constructivist learning in which learner has an active role, instead of only reading and listening, the discussion of the ideas, defense, hypothesis, questioning and sharing ideas such as learning through active participation in the learning process takes place. The interaction of the individual is important. Learners will not accept knowledge as it is, they create or rediscover the knowledge (Perkins, 1999). Facilitating the teaching-learning process in the teacher education program prepared in accordance with this understanding of Science and router; Students has a role to investigate the source of knowledge, questioning, explaining and discussing (MOE, 2013). Teacher has an important task to apply these approaches to the life in a true sense. Teachers must work as a professional in each step from pre-course preparation, students' making the appropriate referrals; the evaluation of course and students.

Experience gained during the professional life of teachers plays an important role on their professional accomplishments. The transfer of the changes made to the program in the classroom environment is seen as a primary factor, it is expected to pass the changes with different seniority of teachers applying for the program as soon as possible to adapt. Different types of teachers with seniority to examine to what extent they can fulfill this role is the main objective of this research. In this study, the fundamental question to be answered is expressed as does the organizing different forms of teaching-learning process of the science teachers have a different occupational seniority differentiate? For this purpose, it has sought answers to the following questions:

Science teachers with different occupational seniority;

- Does the differentiate their pre-course preparation?
- Does the activity of Introduction to the course (attention, motivation, not aware of the target, course entry) differentiate?
- Does the course of the description forms differentiate?
- Is the course of the assessment methods are differentiated?

Method

Research Design

In this study that aims to determine is the Science Teachers', in different occupational seniority, different arrangement of teaching-learning process differentiate or not; a process by which the natural environment of perceptions and events to put forward realistic and in an integrated manner by monitoring, observation, interview, which used data collection methods such as document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2008), qualitative research methods, from the focusing on how they affect the status of teachers in the implementation case studies design, for comparing the way to manage the teaching-learning process by teachers with different seniority has been used nested multiple case design.

This qualitative study was conducted in the case of study design. In the case study work usually multiple data collection methods are required; in this way, it is tried to reach the rich diversity of data that can confirm each other (Yıldırım & Şimşek, 2008). In the study; participant observation methods were used in order to determine whether there is any difference between what the individuals say and do with semi-structured interviews and predetermined, made for a serious purpose, based on the question-answer mode, mutual and interactive communication process (Stewart & Cash, 1985).

Participants

9 science teachers working in academic year 2014-2015 in the typical state secondary school central province of Aksaray. All of the teachers are working in the central school. In the study, teachers in each group were divided into three groups according to their seniority, including three teachers (1-10 years,

11-20 years, 21 and above). Between 1-10 years of seniority one of male and two are female teachers. Two male teachers are also working in the same school. All three are graduates of the Faculty of Education Science Education department. Three teachers with 11-20 years of seniority are male. Two of these teachers work at the same school. One of the teachers of the Faculty of Education Department of Chemistry Education; two of them are from Education Faculty Science Teaching department. One of the teachers that have 21 and above years occupational seniority is female and two of them are male. All of them work in different schools. One of the teachers in this group of Chemistry Faculty of Education, one of Physics-Chemistry-Biology Department of Education Institute, and one of Institute of Natural Science and Education Department graduates. Two of the teachers in the society female, seven male. Schools that have similar characteristics in terms of serving teachers, physical facilities and student profile. The study was conducted at six different schools. While five of these schools have science laboratory, one has not. While there's one class of the study 18 students; others vary between 24 and 28 students. Students are seated in pairs in order. Both the computer and projector in two classes; there is only one projection device in five of classes; and there is no computer and projection equipment, both in two.

The working group is determined by the sampling criteria. Specified criteria; have not acquired a different branch of science education as areas; teaching 5th grade science lesson; teaching in a school that has similar facilities and that they are willing to participate.

Researchers and teachers in the creation of the working group separately, have been given information about research and consultation has identified teachers who want to participate in the research. After received the necessary permission from the provincial education directorate, interviews were conducted at the time it seems appropriate for teachers in the school environment.

Instrument and Application

Data were collected through participant observation and unstructured, semi-structured interviews. Planning the teaching-learning process of teachers, implementation and evaluation of the course introduction to their activities made in teaching methods and techniques they use in class, a total of 36 hours of observation were made, including four hours for each teacher to study the methods of study materials they use and to evaluate the course.

Part of the the observation forms during observations are presented as sample follows:

Date of observation :	
Name and surname of teacher : :	
Introduction	Activity
Attention	Greeting Asking questions Entering to class with materials Giving examples from daily life
Motivation	Talk about the importance of the issue Description will be made willing to learn

Semi-structured interviews were made with teachers, in whose classrooms observations were made, in order to know, in detail, that they made some preparations before the lesson in the classroom, their activities at course introduction, teaching methods and techniques they use in class, tools they use at courses and course evaluation methods. Interview Questions have been prepared taking into consideration sections the need to have in daily lesson plans.

After the observation interview form has been created to make negotiations with the same teacher. Then, referring to expert interviews form the scope, language, questions were analyzed with the size to be clear and understandable. Necessary adjustments are made in accordance with expert opinion.

As a result of these studies, questions shown in the form of the finalized interview, include following questions as examples; "What kind of preparation do you do before the course start?" posed as a main question like this and posed below this question, (a) "What's going on in your preparation course content?" (b) "What are your preparatory courses for media to be processed?" (c) "What are your preparations for students at different levels?" these questions can be shown. The interviews lasted between 15-20 minutes average. Sound recordings were made with the knowledge of the teachers in these negotiations.

Data Analysis

Data were analyzed with descriptive analysis of the study. The data in this analysis, the previously designated themes are portrayed in a systematic and open manner in accordance with these descriptions are explained and interpreted, cause-effect relationships are examined and the results are achieved (Yıldırım & Şimşek, 2005).

In this context, from the literature, based on data from observations and interviews themes are established primarily to place the data. Then the data obtained are coded according to the selected theme has been brought together in a meaningful and logical manner. In increasing the reliability and validity of research, both observation and interviews made an attempt to introduce variation; thus derived from observation and interview findings were analyzed comparatively. In all phases and interpretation also planning for the research, collecting data, analyzing has been consulted to an expert. During data collection process by following similar observation for each teacher and interview data were obtained. Data harmony Miles and Huberman (1994) between the coding done by both researchers in the analysis formula $[\text{Reliability} = \text{consensus} / \text{consensus} + \text{disagreements} \times 100]$ is examined using this formula and is calculated as 85.

In order to ensure transferability, direct quotations of the teachers surveyed are often given. Those between 1-10 years of seniority teachers Ö1, Ö2, Ö3; Those between 11-20 years, Ö4, Ö5, Ö6; and those over 21 years of cross-Ö7, Ö8 coded as Ö9.

Results

Findings Related to Preparation of Teachers They Do Pre-Course

According to the data obtained from interviews, including preparations related to pre-course preparation of teachers they do "content", "learning environment" and "students at different levels" is discussed in three categories. While in preparation for the content 11-20 and 21 and above years occupational seniority apply different methods, with 11-20-years occupational seniority for the learning environment, teachers are better prepared to come. Teachers with 1-10 years of occupational seniority are using mostly different methods of preparation for students at different levels in the group.

Findings Related to Course Introduction Event

Input events in the course of their teacher, "attention", "motivation", "to inform the target" and "reminder prerequisite information" as discussed in four categories. According to the interview findings, mostly apply different methods to draw attention to the group are teachers with seniority of 21 years and above. These teachers stated that they resorted to methods to ask questions to students; benefit

model, shapes, images, etc.; make simple activities and give examples from everyday life. Asking questions is a common method of motivation phase of the three groups. Teachers also uses practices like associating daily life, giving appropriate tasks to the student level, benefiting of the activities in the book, benefiting from the Internet to motivate students. Three groups stated that in the stage of informing from the target, they talk about acquisitions.

According to the data obtained from the observations, the occupational seniority of the teacher's attention stage of the course entry increased activity decreases greeting. To attract the attention of the students teachers have generally preferred the ways as to ask questions for other topics, ask questions about the topics to be discussed, using the tone of voice, having materials, and so on. In motivation stage, any teacher does not explain where and when the subjects work. In the stage of information stage any teacher does not report what the students learn at the end of the course.

Findings Related to Functioning the Teacher's Course

More diversity in terms of the lessons of the processing methods and techniques for implementing that was determined to be between 11-20 years of senior teachers. These teachers state that they use lecture, question-answer, experiment, problem solving, demonstration, observation, drama, debate and brainstorm. Books, experiment / event materials, computer / projection materials are used in the course of the three groups. Also tests are materials preferred by the teachers have between 1-10 years and 21 years and above occupational seniority. Internet sites, images, songs are materials used between 11-20 years of senior teachers. Three groups pay attention to the compliance level and material selection.

Findings related to teacher's course evaluation

The findings concerning the course evaluation form of teachers' level of determination, " feedback" and "assessment tools" have been evaluated in three categories. The variety of measurement tools in the interviews was determined to be between 11-20 years of seniority teachers. Written tests, lessons and activities participation form, homework, project tasks are common measurement tools of the three groups. Observation forms and leaf tests, concept maps, puzzles and self-assessment forms, +/- scoring list, product file creation, diagnostic tree, peer evaluation forms, teacher evaluation forms, gap-filling tests and students analyze the books and practice tests are used as other measuring instruments by 11-20 years of seniority with teachers. In the observations, it has been observed that they have not repeated the highlights of course. Observation related to topics / want to do research, experiment materials /want to do examples, want to solve the assignment are tests / tasks given by the three groups.

Discussion, Conclusion & Implementation

The findings concerning the preparation of the teacher before the lesson content, learning environment and including findings for students of different levels are examined in three categories. Scanning different books in preparation for content in the joint statement of the three groups of teachers While teachers with seniority between 11-20 years show that they refer to different ways of utilizing the internet and visual content enrichment; 1-10 and 11-20 years teachers with seniority from all subject to conformity with the environment (classroom, laboratory and garden) can be interpreted as indicating they prepare their lessons more interesting than they want.

Teachers, who participated in the study, make various preparations before class for students in different levels. These findings, teachers in the teaching-learning process, regardless of individual characteristics that they carry a high level of concern for all students benefit, and can be taken as an indication that they are sensitive to individual differences. Because Güven and Sözer (2007) stated that

requirements in the classroom as well as realistically met by individuals, with the help of individual properties are expected to have better learning.

Now that there are certain developmental stages of the assets of individuals or individual distinctions among students, students in science education that result from these individual differences should be considered and should be determined in a suitable student teaching process of the developmental period. Vocational training and seniority of teachers is also effective at this point. Because of the teachers who want to be successful in teaching must have received a suitable vocational training education to their age and developmental characteristics of students (Serin, 2005). Therefore teachers involved in the work, can be said that students in different grade levels in general in an effort to meet the individual needs of the learning process.

It is determined that vary depending on the seniority of the motivation effort in the study; of between 1-10 years and 21 years and older teachers with occupational seniority it appeared to has more activities to motivate students. However, issues where, when and in what way will work, students are not explained by any teacher is a significant shortcomings in terms of motivating. However, motivation that commanded student's attention and effort (Baş, 2012), is very important for students to receive maximum benefit from the course. Shostah (2003; cite in: Baş, 2012) states that motivation without exaggerated and made in a realistic way increase students' curiosity for the course and be more interested in course.

All teachers have not informed students about what they have learned in order to inform the target, saying the issue of the name or gains, despite writing to inform students. Also prerequisites also reminded not enough information has emerged. However, students' learning to participate and learning to maintain this depends on the use of and recall of previously learned and newly learned knowledge and skills (Tok, 2013). According to the principles of teaching from the known to the unknown; taking over as the real start to move towards the unknown is the starting point to achieve the goal of teaching activities (Çubukçu, 2008).

Teachers' ideas for lesson and forms of functioning according to the findings of the observation lecture, question-answer method and displaying techniques has been shown to be common to all three groups. In parallel to these findings in textbooks, course materials are indispensable for all teachers.

How to place the process to teach new behaviors of students is the concept of method in education. Be effective in teaching-learning process in the classroom is directly proportional to the selection of appropriate methods. To be selective about methods can be possible with teachers' knowing and using different methods. However, as Demirel (1999) mentioned to allow all students to benefit from high-level teaching in the classroom, the teacher must have a wealth of methods.

Evidence of teaching instruction, teachers of the lectures can be interpreted as indispensable as questions and answers from the teacher-centered approach. Similar results were obtained in Toptaş's (2007) study. To use the test method they believe in the importance of the test method, but the teachers are themselves also found the research results as they contain enough to find (Güven, 1999).

While almost all of the teachers prefer to use prepared lesson materials, teachers with seniority of 1-10 years, apply to both prepare materials themselves and students to prepare them, but seniority of 21 and above teachers always use the material ready. On the other hand it has been emerged that while the occupational priority increases, tending to use ready material decreases. Küçük (2008) in his study is determined that teachers are the medium level of competence in this field. However, Özden (1999) indicates that students with a variety of teaching devices that appeal to more senses body, it moved to the actual implementation of the classroom and to gain practical value subjects learned.

Another important finding in the study is that while seniority of teachers increase, participation of students in the course decrease. In this context, it can be said that especially among with high seniority teachers' gains weight on based teacher education and they ignore the constructivist education. Majority of teachers in the course of evidence regarding course evaluation forms appear to be

insufficient in the end stage. It was found that between 11-20 years seniority teachers do not care enough to last overview; No teacher was found to be about to repeat important points. After the theme there are different methods of each group to determine students' levels.

Between 11-20 years teachers with seniority most talked about the diversity of measurement tools they use to determine the success of the students. Okur (2008), in his study for the 4th and 5th graders Science and Technology teachers, has reached to this conclusion that teachers prefer the traditional assessment techniques mostly and teacher with over 26 years of service prefer more alternative measurement and assessment techniques. These results are consistent with the findings of the study, and the small number of alternative measurement tools used by senior teachers. Erdal (2007) also has reached in his research that the class teacher failed to get rid of the influence of assessment tools located in the old program (multiple choice and written tests) and they could not adapt to alternative measurement and assessment tools located in the new program.

While the feedback they receive from students is a form of students' being willing to ask questions, the teacher asks a question and exam results are motivation to take common feedback, to get feedback from students in different ways are seen in teachers with between 1-10 years seniority. At the end of the course the student's remotivation is a procedure performed by very few teachers. While the most senior teachers' disclosures and duties / tasks, etc. In the foreground; it is not possible to say that they are close enough in an appropriate manner.

All of this information in line; regardless of seniority, all teachers in terms of lessons to be handled effectively, before the course of preparation to be done, the course introduction, processing and evaluation are suggested the organization of the in-service training activities. Teacher training is also paying attention to the process of implementation work will be beneficial in increasing the effectiveness of teachers in the teaching-learning process.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. N. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baş, G. (2012). Gagne'nin öğretim etkinlikleri modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 433-457.
- Brooks, G., & Brooks, M. G. (1993). *The Case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Çubukçu, Z. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. In B. Duman(Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (pp. 132-178). Ankara: Maya Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretmen sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınevi.
- Güven, B. (1999). *İlköğretim I. kademe 4. ve 5. sınıf fen bilgisi derslerinde sınıf öğretmenlerinin deney yöntemine yer verme durumu*. Unpublished master's thesis, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Güven, B., & Sözer, M. A. (2007). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirmesine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-99.

- Küçük, Düzkaya N. (2008). *İlköğretim II. kademe fen bilgisi dersi öğretmenlerinin fen bilgisi dersi eğitim - öğretim süreci bakımından yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Retrieved Mart 7, 2015, from <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Retrieved Ekim 10, 2015, from <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari-ve-kurul-kararlari/icerik/150>
- Miles, M. B., & Huberman, A. B. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage Publications, Inc.
- 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, Zonguldak.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Perkins, D. N. (1999). The Many faces of constructivism. *Educational Leadership*, November, 6–11.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Serin, O. (2005). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). *Öğretmen adayları için tamamı konu anlatımlı eğitim bilimleri KPSS*. Ankara: Çağdaş Öğretmen Yayınları.
- Stewart, C.J., & Cash, W.B. (1985). *Interviewing: principles and practices*. Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, Ş. (2013). Öğrenme-öğretme strateji ve modelleri. In A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (pp. 129-157). Ankara: Pegem Akademi.
- Toptaş, V. (2007). *İlköğretim matematik dersi (1–5) öğretim programında yer alan 1. Sınıf geometri öğrenme alanı öğrenme-öğretme sürecinin incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ülke, M. (2006). Okul- öğretmen- veli iletişimi. In R. Arı & M.E. Deniz(Eds.), *Sınıf yönetimi* (pp. 227-254). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Ekler

Ek-1: Çalışmada Kullanılan Gözlem Formu.

Öğretmenin Adı Soyadı	
GİRİŞ	
Dikkat çekme	Selamlama
	Soru sorma
	Beden dili, ses tonu
	Derse araç-gereçle girme
	Şekil, resim, grafik kullanma
	Anı, öykü vs. anlatma
	Resim gösterme
	Günelik olaylarla ilgili kısa sohbet
	Günlük yaşamdan örnekler verme
	Güdüleme
Öğrenmeye istekli hale getirici açıklamalar	
Konunun nerede, ne zaman, ne şekilde işe yarayacağını açıklama	
Hedeften Haberdar Etme	Derste işlenecek konuları belirtme
	Kazandırılacak hedefler ya da ana noktaları belirtilme
	Dersin sonunda ne öğrenmiş olacaklarını bildirme
Önkoşul Bilgileri Hatırlatma	Konuyla ilgili önceki öğrenmeleri hatırlatma
İŞLENİŞ	Konuya uygun yöntem seçme
	Yeterli örnek verme
	Soru-cevap kullanma
	Araç-gereç kullanma
	Şekil, resim, grafik vb. kullanma
	Pekiştireçler kullanma
	İpuçları kullanma
	Dönütlere yer verme
	Not tutturma
	Öğrenci katılımı sağlama
	Önceki konularla ilişki kurma
	Günlük yaşamla ilişkilendirme
	Ara özetler yapma
	Ana ve yan noktaları vurgulama
SONUÇ/KAPANIŞ	Son genel özet yapma
	Önemli noktaların tekrarı
	Değerlendirme soruları
	Tekrar güdüleme
	Bir sonraki konuyu açıklama
	Ödev/görev vs. verme
	Dersi uygun bir dille kapatma

Ek-2: Çalışmada Kullanılan Görüşme Soruları.

1. Ders başlamadan önce ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?
 - a) Dersin içeriği ile ilgili ne gibi hazırlıklarınız oluyor?
 - b) Dersin işleneceği ortam ile ilgili hazırlıklarınız nelerdir?
 - c) Farklı düzeydeki öğrenciler için hazırlıklarınız nelerdir?

2. Dersin başında konuyu işlemeye başlamadan önce neler yapıyorsunuz?
 - a) Öğrencilerinizin dikkatini derse çekmek için neler yapıyorsunuz?
 - b) Öğrencilerinizi motive etmek için neler yapıyorsunuz?
 - c) Öğrencilerinizin ders süreci ve sonucunda neler öğrenmiş olmaları gerektiğini bildiriyor musunuz, nasıl?

3. Dersi işlerken genellikle hangi öğretim yöntem ve teknikleri tercih ediyorsunuz?
 - a) Uygulamak isteyip de uygulayamadığınız yöntem-teknikler var mı? Uygulayamama nedenleriniz nelerdir?

4. Dersi işlerken genellikle hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
 - a) Dersin içeriği ile ilgili materyalleri kendiniz mi hazırlıyorsunuz, hazır mı kullanıyorsunuz?
 - b) Materyallerin seçiminde nelere dikkat edersiniz?

5. Dersinizde genellikle hangi ölçme - değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?
 - a) Öğrencilerin ders öncesi neler bildiklerini ve ders sonunda neler öğrendiklerini belirlemeye yönelik çalışmalarınız oluyor mu?
 - b) Öğrencilerden ders ile ilgili dönüt alıyor musunuz, nasıl?
 - c) Not vermek için kullandığınız ölçme araçları nelerdir?

Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG)'nın Matematik Temel Alanına Ait Testlerin Kapsam Geçerliğinin İncelenmesi

Esin YILMAZ KOĞAR^a, Berna AYGUN^b

^aHacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara /Türkiye

^bRecep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.036

Makale Geçmişi:

Geliş 05 Temmuz 2015
Düzeltilme 24 Eylül 2015
Kabul 19 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Kapsam geçerlik oranı,
Kapsam geçerlik indeksi,
Lawshe tekniği,
TEOG.

Öz

Bu çalışmada, 2013-2014 eğitim öğretim yılında altı temel ders için gerçekleştirilen Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG)'nda yer alan matematik temel alanına ait testlerin, kapsam geçerliğini incelemek amaçlanmıştır. Kapsam geçerliği, test maddelerinin ilgililenen yapıyı ya da performans alanını temsil edip etmediğini değerlendirme çalışmasıdır. Bu amaçla 2013-2014 eğitim öğretim yılının her iki dönemine ait TEOG matematik testlerinde yer alan toplam 40 madde için madde-hedef uyumu incelenmiştir. Dönemde üç yazılı sınav olan matematik dersinin ikincisi olarak kabul edilen TEOG'da içerik, sınavın uygulanacağı tarihe kadar olan kazanımları kapsayacak şekilde oluşturulmaktadır ve bu nedenle TEOG'da da diğer sınavlarda olduğu gibi kapsam geçerliğini sağlamak önemlidir. TEOG'un kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak kapsam geçerlik oranları ile kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında birinci dönem TEOG matematik testinde yer alan dört maddenin ve ikinci dönem TEOG matematik testinde ise yalnızca bir maddenin bu testlerden çıkarılması gerektiği belirlenmiştir. Her iki döneme ait olan bu maddelerin testten çıkarılmasıyla geriye kalan maddelerin kapsam geçerliği için gerekli ölçütü sağladığı belirlenmiştir. Buna ek olarak ikinci döneme ait TEOG matematik testinin, birinci döneme göre daha yüksek kapsam geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

The Investigation of Content Validity of Mathematics Sub-Test of The Transition From Primary to Secondary Education Exam

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.036

Article history:

Received 05 July 2015
Revised 24 September 2015
Accepted 19 November 2015

Keywords:

Content validity ratio,
Content validity index,
Lawshe technique,
TEOG.

Abstract

In this study, the content validity of mathematics sub test of the transition from primary to secondary education exam (TEOG) which has six main subjects in 2013-2014 education year is analyzed. Content validity refers whether the test actually measures the related structures or performance or not. For this purpose, the item-objective congruence of 40 items of mathematics sub test in two semesters is evaluated. Mathematics has three examinations in a semester and TEOG is considered is second of these, and its content prepared to contain all the objectives gained until the examination day. Because of this reason it is important to fulfill content validity in TEOG like any other examination. To identify content validity in TEOG, expert opinions has been received and according to these opinions the content validity ratio and the content validity indexes calculated with Lawshe technique. With the light of these findings, four items at the first term TEOG mathematics examination and only one item at the second term TEOG mathematics examination identified to remove from these tests. After removing these items from both of the examination it is observed that both tests fulfill required criteria. In addition to this, it can be said that the second term TEOG mathematics test has higher content validity than first term one.

*Yazar: esinyilmaz@hacettepe.edu.tr

Giriş

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitimin en önemli parçalarından birisi ölçme ve değerlendirmedir (Demirel, 2006). Eğitim süreci birbirleri ile sürekli ve karşılıklı etkileşim içinde bulunan Eğitim Amaçları, Eğitim ve Öğretim Uygulamaları ile Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere üç ana öğeden oluşan dinamik bir yapıya sahiptir. Eğitim sürecini oluşturan bu öğelerden (1) Eğitim Amaçları - öğrencilerde ulaşılması istenen davranış değişikliklerini, (2) Eğitim ve Öğretim Uygulamaları - öğrencilerin ulaşması istenen davranış değişikliklerinin sağlanmasında kullanılan yöntemler, teknikler, araçlar ve diğer hususları, ve (3) Ölçme ve Değerlendirme - ise eğitim ve öğretim uygulamaları ile eğitim amaçlarında belirlenen davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirlemektedir (Koç, 2007). Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin edinmesi amaçlanan bilgiyi elde edip etmediğini belirlemekle birlikte, eğitim sisteminin ürünü olan çıktılara bakarak sistemin işleyişinin izlenmesine, kontrol edilmesine ve gelişiminin sağlanmasına yardımcı olur.

Türkiye’de ölçme ve değerlendirme, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen sınıf içi eğitim ve öğretim uygulamaları ile istenen davranış değişikliklerinin belirlenmesinin yanında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi olmak üzere de yapılmaktadır. Bu amaçla merkezi yapılan sınavların en önemlilerinden birisi ise Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK)’nce Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil olmak üzere toplam altı temel ders için gerçekleştirilen Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG)’dır. TEOG uygulaması 2013 yılından günümüze kadar uygulanmakta olup, ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sürecinde bu sınavdan elde edilen sonuçlar kullanılmaktadır (MEB, 2013). Belirlenen altı temel ders için dönemsel olarak yapılan sınavlardan birisi merkezi olarak yapılmaktadır. TEOG iki yazılı olan derslerden birincisi, üç yazılı olan derslerden ikincisi yerine geçecek ortak sınav olarak kabul edilmektedir. Ortak sınavlar, birinci ve ikinci günde üçer oturum olmak üzere altı oturum halinde uygulanmaktadır. Oturumların süresi 40 dakika olup her oturumda yalnızca bir derisi içerecek şekilde çoktan seçmeli 20 madde sorulmaktadır. Puan hesaplaması yaparken ise ortak sınavlarda alınan puanlar kendi ağırlık katsayıları ile çarpılır ve bu değerlerin toplamı, derslerin ağırlık katsayılarının toplamına bölünerek ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı elde edilir. 8. sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı ile 6., 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları toplanıp ikiye bölünmesi ile öğrencilerin Ortaöğretime Yerleştirmeye Esas Puanı elde edilmektedir. Öğrencilerin ortaöğretime geçişinde önemli sınavlardan birisi olan TEOG’da içerik, sınavın uygulanacağı tarihe kadar olan kazanımları kapsayacak şekilde oluşturulmaktadır. Bu nedenle TEOG için kapsam geçerliğini sağlamak önem arz etmektedir.

Geçerlik bir ölçme aracının ya da ölçme yönteminin ölçmeyi amaçladığı özelliği başka değişkenlerle karıştırmadan doğru ölçebilme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Turgut, 1977). Özoğlu (1982)’ya göre geçerlik ölçme araçlarındaki sonuçların kullanılma amaçları için geçerliği sağlayıp sağlamadığını, sağlama derecesini ve gerçekliğini belirtmektedir. Geçerlik türlerinden biri olan kapsam geçerliği, test maddelerinin ilgililenen yapıyı ya da performans alanını temsil edip etmediğini değerlendirme çalışmasıdır (Crocker & Algina, 1986). Örneğin, bir 6. sınıf matematik dersi başarı testinde kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için ders kapsamındaki bütün konuların başarı testinde ölçülebilmesi gerekmektedir. Bir ya da birkaç konu üzerinde odaklanan düşük kapsam geçerliğine sahip matematik başarı testi, öğrencilerin matematik başarısını belirlemede eksik kalacaktır. Bundan dolayı, okul öğrenmelerinin ya da öğrenci başarısını ölçmek için hazırlanan ölçme araçlarının mutlaka kapsam geçerliğini sağlamış olması gerekmektedir (Demirel, 2006). Kapsam geçerliği hesaplanmasında uzman görüşlerine dayalı olan yöntemler en yaygın olanlarıdır (Baykul, 2000). Bu doğrultuda, temel öğretimdeki sınavın yapılacağı tarihe kadar belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne derece kazanıldığını ölçen TEOG’a ait madde-hedef uyumunun uzman görüşü doğrultusunda değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, YEĞİTEK tarafından 2013-2014 eğitim öğretim yılında iki dönem yapılan TEOG’da yer alan matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliğini incelemektir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi; “2013-2014 eğitim öğretim yılında her iki dönemde yapılan TEOG’da yer alan matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliği nasıldır?” şeklindedir. Alt problem cümleleri ise;

- 2013-2014 eğitim öğretim yılında birinci dönemde yapılan TEOG’da yer alan matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliği nasıldır?
- 2013-2014 eğitim öğretim yılında ikinci dönemde yapılan TEOG’da yer alan matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliği nasıldır?

TEOG ülkemizde ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirilmesinde büyük bir yere sahiptir. Yürütülen bu çalışma, böylesi ciddi bir rolü olan TEOG’un madde-hedef uyumunu belirtmesi açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda ülkemizde TEOG gibi merkezi sınavların kapsam geçerliğinin incelendiği araştırmaların sınırlı olması sebebiyle çalışmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında yapılan TEOG’da yer alan birinci ve ikinci döneme ait matematik testlerinin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla yapılmış, betimsel bir araştırmadır.

Katılımcılar

TEOG’da yer alan matematik testlerinin kapsam geçerliğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bu çalışmada evren ve örneklem ilişkisine girilmemiş, yalnızca çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılacak Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)’nu hesaplamak için en az beş en fazla 40 uzman gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada, bu değerler arasında bir çalışma grubu büyüklüğü seçilmiştir. Çalışma grubunu ilköğretim matematik öğretmenliği lisans mezunu olan 12 kadın ve 14 erkek olmak üzere toplam 26 uzman oluşturmaktadır. Konu alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip olan uzmanların 9’u çeşitli üniversitelerin ilköğretim matematik öğretmenliği programında görevli öğretim elemanı iken geriye kalan 17 kişi ise Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleridir. Uzmanlar çalışmaya gönüllü olarak katılmış ve çalışmanın konusu ve amacı hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilen uzman görüş formu kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken MEB tarafından hazırlanan sekizinci sınıf matematik dersine ait kazanım listesi ile YEĞİTEK tarafından açıklanan her iki dönem TEOG’a ait konu listesi kullanılmıştır. Ayrıca TEOG matematik temel alanına ait testte yer alan maddeler için MEB tarafından sunulan A kitapçığı ele alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından her maddenin hangi kazanımı ölçtüğü görüş birliği ile belirlenmiştir. Formda her madde ve her maddenin ölçmeyi amaçladığı kazanım bir arada verilmiş, uzmanlardan her maddenin ilgili kazanımı ölçme derecesinin “madde ilgili kazanımı ölçmek için gerekli”, “madde ilgili kazanımı ölçmek için gerekli ancak yetersiz” ve “madde ilgili kazanımı ölçmek için gereksiz” şeklinde 3’lü derecelendirme ile belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra uzmanlardan elde edilen görüşler, madde madde olarak tek bir formda birleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada öncelikle, çalışmaya katılan uzmanların tamamından elde edilen dönütler tek bir formda birleştirilmiştir. Daha sonra tek bir form haline getirilen dönütler doğrultusunda her bir maddenin olası seçeneklerine toplam kaç uzman tarafından onay verildiği belirlenmiştir. Bu çalışmada her bir maddenin olası seçenekleri “madde ilgili kazanımı ölçmek için gerekli”, “madde ilgili kazanımı ölçmek için gerekli ancak yetersiz” ve “madde ilgili kazanımı ölçmek için gereksiz” şeklindedir. Uzmanlardan bütün maddeler için ayrı ayrı bu olası seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiş ve verilen yanıtlar toplanmıştır. Bir sonraki aşamada ise maddeler için ayrı ayrı KGO değerleri aşağıdaki eşitlik kullanılarak hesaplanmıştır.

$$KGO = \frac{N_G - N / 2}{N / 2} \text{ Eşitlik 1}$$

Eşitlik 1’de yer alan N_G , maddeye gerekli diyen uzman sayısını gösterir iken, N ise toplam uzman sayısını göstermektedir. Aynı zamanda Eşitlik 1’e göre eğer maddenin gerekli olduğunu belirten uzman sayısı;

- Toplam uzman sayısına eşitse $KGO = 1$,
- Toplam uzman sayısının yarısına eşitse $KGO = 0$,
- Toplam uzman sayısının yarısından azsa $KGO < 0$,
- Toplam uzman sayısının yarısından fazlaysa $KGO > 0$ çıkacaktır (Lawshe, 1975).

Hesaplanan KGO değerleri negatif ya da sıfır olan maddeler, kapsam geçerliğini sağlamadığı için istenmeyen maddeler olarak ifade edilebilir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin ise KGO’larının istatistiksel olarak anlamlılığı Veneziano ve Hooper (1997, akt: Yurduğül, 2005) tarafından birikimli normal dağılımdan yararlanılarak $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde oluşturulan ölçütlere göre incelenmiştir. Bu ölçütlere göre uzman sayısı 26 olduğunda minimum KGO değeri 0,37’dir. Daha sonra bu ölçütten küçük değere sahip maddeler, istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı için ölçme aracından çıkarılmıştır. Geriye kalan her bir maddenin ise KGO’ları ele alınmış, bu KGO’ların ortalamaları ile de Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Bu işlemler birinci ve ikinci dönem TEOG’un matematik testleri için ayrı ayrı yapılmıştır. Böylece testte yer alan kaç maddenin geçerli kazanımı ölçmede gerekli olduğu, hangi döneme ait TEOG matematik testinin kapsam geçerliğinin daha yüksek değer verdiği ve testin tümünün kapsam geçerliğini sağlayıp sağlamadığı belirlenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde birinci alt probleme ve ikinci alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci döneme ait TEOG matematik testinde yer alan 20 madde için toplam 26 uzmandan elde edilen görüşler doğrultusunda hesaplanan KGO ve KGİ değerleri Tablo 1’de sunulmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde birinci dönem TEOG’un matematik testinde yer alan M6 ve M12 maddelerine ait KGO değerlerinin 0,00; M10 ve M17 maddelerine ait KGO değerlerinin ise negatif olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu maddelerin ilgili kazanımları ölçmediği ve ölçme aracından çıkarılması gerektiği söylenebilir. Bu dört maddenin KGO değerleri ele alınmadan, geriye kalan 16 madde kullanılarak ölçme aracının tümü için hesaplanan KGİ değeri ise 0,43 olarak bulunmuştur. 26 uzman bulunduğu gerekli olan kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) ise 0,37’dir. $KGİ > KGÖ$ olduğu için geriye kalan maddelerden oluşan ölçme aracının kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 1.

Birinci Dönem TEOG Matematik Testinde Yer Alan Maddeler İçin Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi.

Madde Numarası	Gerekli	Yetersiz	Gereksiz	KGO
M1	17	9	-	0,31*
M2	24	2	-	0,85*
M3	15	11	-	0,15*
M4	19	5	2	0,46*
M5	21	5	-	0,62*
M6	13	10	3	0,00
M7	21	4	1	0,62*
M8	21	5	-	0,62*
M9	18	7	1	0,38*
M10	10	8	8	-0,23
M11	15	9	2	0,15*
M12	13	6	7	0,00
M13	23	3	-	0,77*
M14	15	10	1	0,15*
M15	18	7	1	0,38*
M16	16	8	2	0,23*
M17	11	13	2	-0,15
M18	23	3	-	0,77*
M19	16	10	-	0,23*
M20	15	9	2	0,15*
Uzman Sayısı	26			
Kapsam Geçerlik Ölçütü	0,37			
Kapsam Geçerlik İndeksi	0,43			

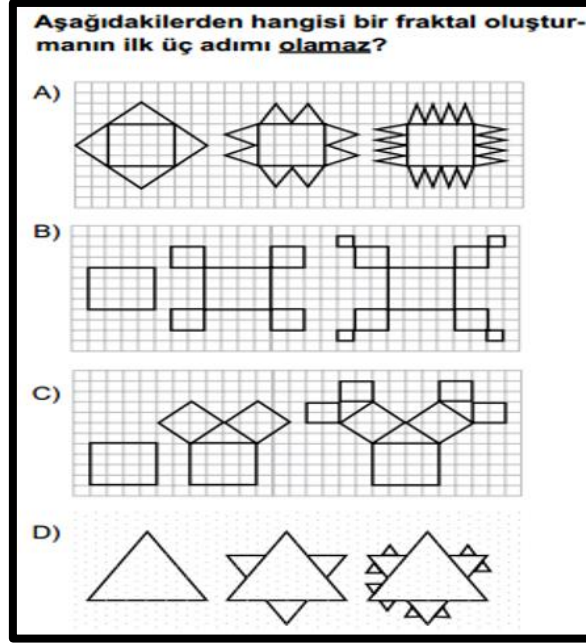
* İstatistiksel olarak anlamlı bulunan maddeler

Madde 6'da yer alan olan soru aşağıda sunulmaktadır. Bu sorunun uzmanların yarısı tarafından gerekli olduğu düşünülmüştür.

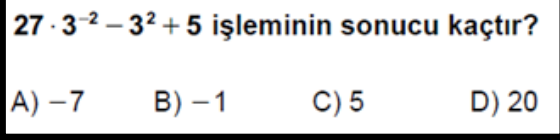
Aşağıdaki sayılardan hangisi, kenar uzunluğu tam sayı olmayan bir karenin alanını gösterir?

A) 16 B) 25 C) 32 D) 49

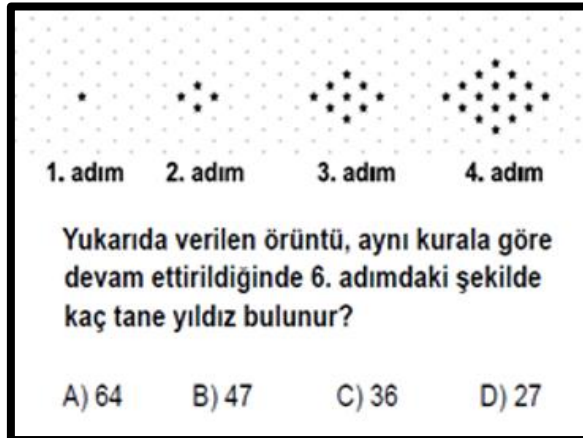
Madde 12'de yer alan olan soru aşağıda sunulmaktadır. Bu soru sınav uygulandıktan sonra iptal edilmiştir. Bu sorunun uzmanların yarısı tarafından gerekli olduğu düşünülmüştür.



Madde 10'da yer alan soru aşağıda sunulmaktadır. Bu sorunun uzmanların yarısından azı tarafından gerekli olduğu düşünülmüştür.



Madde 17'da yer alan soru aşağıda sunulmaktadır. Bu soru uzmanların yarısından daha azı tarafından gerekli olduğu düşünülmüştür.



İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci döneme ait TEOG'un matematik testinde yer alan 20 madde için 26 uzmandan elde edilen görüşler doğrultusunda hesaplanan KGO ve KGİ değerleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

İkinci Dönem TEOG Matematik Testinde Yer Alan Maddeler İçin Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi

Madde Numarası	Gerekli	Yetersiz	Gereksiz	KGO
M1	22	4	-	0,69*
M2	18	7	1	0,38*
M3	18	4	4	0,38*
M4	15	8	3	0,15*
M5	20	4	2	0,54*
M6	20	6	-	0,54*
M7	22	4	-	0,69*
M8	19	6	1	0,46*
M9	8	14	4	-0,38
M10	23	3	-	0,77*
M11	23	3	-	0,77*
M12	24	2	-	0,85*
M13	20	6	-	0,54*
M14	16	9	1	0,23*
M15	23	3	-	0,77*
M16	18	5	3	0,38*
M17	22	4	-	0,69*
M18	25	1	-	0,92*
M19	21	5	-	0,62*
M20	21	3	2	0,62*
Uzman Sayısı	26			
Kapsam Geçerlik Ölçütü	0,37			
Kapsam Geçerlik İndeksi	0,59			

* İstatistiksel olarak anlamlı bulunan maddeler

Tablo 2 incelendiğinde ikinci dönem TEOG'un matematik testinde yer alan M9 maddesine ait KGO değerinin negatif olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılan uzmanların bu maddenin ilgili kazanımı ölçmediğini düşündükleri söylenebilir ve bu maddenin ölçme aracından çıkarılması gerekmektedir. M9 maddesinin KGO değeri ele alınmadan, geriye kalan 19 madde kullanılarak ölçme aracının tümü için hesaplanan KGİ değeri ise 0,59 olarak bulunmuştur. 26 uzman bulunduğu gerekli olan kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) ise 0,37'dir. KGİ>KGÖ olduğu için geriye kalan maddelerden oluşan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Madde 9'da yer alan soru aşağıda sunulmaktadır. Bu soru uzmanların yarısından azı tarafından gerekli olduğu düşünülmüştür.

Alanı 108 cm^2 olan karesel bölgenin çevresinin uzunluğu kaç santimetredir?

A) $12\sqrt{3}$ B) $18\sqrt{3}$ C) $24\sqrt{3}$ D) $28\sqrt{2}$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada birinci ve ikinci döneme ait TEOG matematik testlerinin kapsam geçerliği Lawshe (1975) tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında birinci dönem TEOG matematik testinde yer alan dört maddenin bu testten çıkarılması gerektiği, geriye kalan maddelerin ise testin kapsam geçerliğini sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde ikinci dönem TEOG matematik testinde ise yalnızca bir maddenin bu testten çıkarılması gerektiği, geriye kalan maddelerin kapsam geçerliği için gerekli ölçütü sağladığı belirlenmiştir. Birinci dönem matematik testinde geriye kalan 16 maddeden testin tümü için hesaplanan KGİ değeri 0,43 iken ikinci dönem matematik testinde geriye kalan 19 maddeden testin tümü için hesaplanan KGİ değeri ise 0,59'dur. Bu nedenle ikinci döneme ait TEOG matematik testinin, birinci döneme ait TEOG matematik testine göre daha yüksek kapsam geçerliğine sahip olduğu ve daha az maddenin testten çıkarılması gerektiği söylenebilir. Benzer bir çalışma Kelecioğlu, Atalay ve Öztürk (2010) tarafından 7. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) matematik alt testinin madde - hedef uyumunu incelemek için yapılmış ve 15 maddeden yalnızca yedi tanesinin geçerli kazanımı ölçtüğü belirlenmiştir.

8. sınıf matematik dersi kazanımları incelendiğinde bazı kazanımların “açıklar ve hesaplar”, “açıklar ve belirler” gibi binişik ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle uzmanlar bazı maddelerin, ilgili kazanımı ölçmediği yönünde görüş bildirmiş olabilirler. Kazanımların daha net olarak ifade edilmesi ve ölçmeye daha uygun hale getirilmesi bu sorunun çözümlenmesine yardımcı olabilir.

Türkiye’de yapılan sınavlarda deneme uygulaması yapılmamaktadır. Bu gibi durumlarda sınavda yer alan maddelerin geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşünden yararlanılabilir. Yurdugül (2005) yaptığı çalışmada deneysel uygulama yöntemiyle elde edilen maddelerin psikometrik özellikleri ile kapsam geçerlik çözümlemesinden elde edilen özelliklerin tutarlı olduğu sonucuna varmış ve bu tekniğin kapsam geçerliği belirlemede etkili olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle ölçme aracının kapsam geçerliğini belirlemede Lawshe tekniği kullanılarak maddelerin niteliği belirlenebilir ve istatistiksel verilere dayanarak sınavlarda daha kaliteli maddelere yer verilebilir. Bu çalışma TEOG’un yalnızca matematik testi için yapılmıştır. TEOG’da yer alan diğer testler için de bu çalışma tekrar edilebilir. Ayrıca geniş ölçekli testlerin kullanıldığı diğer tüm sınavlarda da bu teknik ile kapsam geçerliği belirlenebilir.

Extended Abstract

Introduction

One of the most crucial components of education, which is defined as the process of creating purposive changes in behaviours of individuals by means of individual experiences, is measurement and evaluation (Demirel, 2006). The process of education has a dynamic structure composed of three fundamental components, namely Educational Goals, Education and Instructional Practices, and Measurement and Evaluation, which are all in continuous and mutual interaction with each other. Of these components that make up the process of education, (1) Educational Goals refers to the targeted changes in behaviours of learners, (2) Educational and Instructional Applications refer to the methods, techniques, instruments and such other means in creating the targeted behavioural changes in learners, and (3) Measurement and Evaluation determines to what extent the targeted changes in behaviour are realized by means of educational and instructional practices (Koç, 2007). Not only does measurement and evaluation determine whether learners have acquired the targeted knowledge, but it also facilitates the observation, supervision and development of how the system is operating.

In Turkey, in order to identify the targeted changes in behaviour, measurement and evaluation is carried out not only by in-class educational and instructional practices by teachers but also by centralized exams administered by the Ministry of National Education (MoNE). To this end, one of the most crucial centralized exams administered by the General Directory of Innovation and Educational Technologies (GDIET) is the TEOG exam (the exam for Transition from Primary to Secondary Education), which is administered in a total of six fundamental subjects: Turkish, Mathematics, Science and Technology, Religion and Ethics, History of Turkish Revolution and Kemalism and Foreign Language. The scores obtained from the TEOG exam, which has been administered since 2013, are being employed in the process of primary school students' transition to secondary school (MoNE, 2013). One of the exams conducted periodically in the six mentioned fundamental subjects is a centralized one. The TEOG exam is recognized as a common exam to replace the first of the written exams of subjects having two exams and the second of the written exams of subjects having three exams. The common exams are administered in six sittings, three of which are administered on the first day and the other three on the second day. Each sitting, which lasts 40 minutes, measures one subject and is comprised of 20 multiple choice items. In the calculation of the final score, the scores obtained from the common exams are multiplied by their own weighted coefficients and the sum of these values are divided by the total weighted coefficients of the subjects, yielding a weighted common exam score. The score obtained from the grade 8 weighted common exam and the final achievement scores of grades 6, 7 and 8 are summed and then divided by two to obtain the Main Score for Secondary School Placement. The content of the TEOG exam, one of the crucial exams in students' transition to secondary school, is based on the learning objectives covered until the administration of the exam. For this reason, it is of utmost importance to ensure the content validity of the TEOG exam.

Validity is defined as accurately measuring the target feature of a measurement tool or method of measurement without the intrusion of other variables (Turgut, 1977). According to Özoğlu (1982), validity indicates whether or not the results of measurement tools ensure validity based on their purpose of usage, the degree of validity and authenticity. Content validity, which is one of the different types of validity, is a study evaluating whether the test items represent the targeted structures or skills (Crocker and Algina, 1986). For example, an achievement test in a grade 6 mathematics course should be able to measure all the topics covered in the course to ensure content validity. A mathematics achievement test focusing on one or a few of the topics and, thus, having a low content validity will be insufficient in measuring the students' mathematics achievement levels. For this reason, the content

validity of measurement tools developed to measure formal learning or student achievement must be ensured (Demirel, 2006). The methods based on expert opinion are the most common methods in calculating content validity (Baykul, 2000). Consequently, the match between the targeted learning objectives and the items of the TEOG exam, which measures to what extent the learning objectives covered until the date on which the primary education exam will be administered are acquired by the students, should be made based on expert opinion.

The purpose of the present study was to examine the content validity of the basic domain of mathematics in the TEOG exam administered by GDIET in both of the terms during the 2013-2014 academic year. In Turkey, the TEOG exam plays an important role in placing primary school students into secondary schools. This study is considered to be significant in determining the match between learning objectives and the items in the TEOG exam, which is of significant importance. Accordingly, because studies examining the content validity of centralized exams are limited in Turkey, it is believed that the current study will be a significant contribution to the related literature.

Method

This section of the study dwells on the research design, the study group, the data collection tools and data analyses.

Research Design

This is a descriptive study which was conducted to determine the content validity of the TEOG mathematics tests administered during the first and second term during the 2013-2014 academic year.

Participants

In the present study, conducted with the aim of determining the content validity of the mathematics tests in the TEOG exam, only a study group was established; the focus was not on the relationship between the population and sample. To calculate the Content Validity Index (CVI) developed by Lawshe (1975), which was used in the study, a minimum of five and a maximum of 40 experts are needed. For this reason, a study group comprised of a number of experts that fell within this range was selected. Specifically, the study group was comprised of a total of 26 experts consisting of 12 female and 14 male graduates of a primary mathematics teacher education program. While 9 of the experts, who were equipped with sufficient knowledge and competencies in the subject domain, were instructors in primary mathematics teacher education programs of various universities, the remaining 17 experts were mathematics teachers working at secondary schools governed by the Ministry of National Education. The experts participated in the study on a voluntary basis and they were provided with brief information on the content and purpose of the research.

Data Collection

The expert opinion form developed by the researchers of the study was utilized as the data collection tool of the study. The list of grade 8 learning objectives prepared by MoNE and the list of topics in the TEOG exam for the two academic terms announced by GDIET were used in the development of the mentioned expert opinion form. As for the exam items, those in Booklet A of the TEOG exam for fundamental level maths provided by MoNE were examined. Subsequently, which learning objective each item measured was unanimously agreed upon by the researchers. On the form, every item and the learning objective each item measured were presented together. The experts were asked to indicate to what degree each item measured the learning objective on a 3-option scale: "the

item is necessary to measure the learning objective”, “the item is necessary to measure the learning objective but it is insufficient” and “the item is unnecessary in measuring the learning objective.” Then the opinions received from the experts were transferred onto a single form.

Data Analysis

During the data analysis phase of the study, first the feedback obtained from all the experts participating in the study were recorded on a single form. Subsequently, the total number of experts agreeing with the possible alternatives were determined based on the feedback transferred onto a single form. In this study the possible alternatives for the items were “the item is necessary to measure the learning objective”, “the item is necessary to measure the learning objective but it is insufficient” and “the item is unnecessary in measuring the learning objective.” The experts were asked to mark one of these options for each item. After their answers were collected, the next phase, in which the content validity ratios for each item were calculated using the equivalences stated below, was implemented.

The NG in Equivalence 1 indicates the number of experts who stated the item was necessary and N represents the total number of experts. In addition, according to Equivalence 1, if the number of experts stating that the item is necessary

- is equal to the total number of experts, $CVR=1$;
- is equal to half the total number of experts, $CVR =0$;
- is less than half the total number of experts, $CVR < 0$; and
- is higher than half the total number of experts, $CVR > 0$ (Lawshe, 1975), then

the items with CVR values calculated to be zero or negative can indicate items that violate content validity.

In contrast, the items with positive CVR values were identified as being significant at the significance level of $\alpha = 0.05$ by making use of the accumulated normal distribution proposed by Veneziano and Hooper (1997, cited in Yurdugül, 2005). According to this criterion, when the number of experts reaches 26 the minimum CVR is 0.37. Subsequently, the items with values smaller were eliminated from the measurement instrument as they were found to be statistically insignificant. The CVR values of each remaining item were used to calculate their average value, which was then used to calculate the Content Validity Index (CVI). These analyses were conducted separately for the first and second term TEOG mathematics tests. By means of these analyses, how many items were necessary to measure the targeted learning objective, which of the TEOG mathematics exams of— that administered in first or second term—yielded a higher content validity value, and whether the entire test had content validity were investigated.

Results

The Content Validity Indices (CVI) and the Content Validity Ratios (CVR), which were calculated based on the opinions gained from a total of 26 experts for the 20 items in the first term TEOG mathematics test, were found to be 0.37 and 0.43, respectively. It was observed that in the first term TEOG mathematics test, the CVR values of Items 6 and 12 were 0.00 and those of Items 10 and 17 were negative. Consequently, it can be claimed that these items do not measure the targeted learning objectives and, thus, should be omitted from the measurement tool. Excluding the CVR values of these four items, the CVI value for the entire measurement tool, which was calculated based on all the remaining 16 items, was found to be 0.43. With 26 experts, the content validity criterion (CVC) needed to be 0.37. As $CVI > CVC$, it can be concluded that the content validity of the measurement tool consisting of the remaining items is statistically significant.

The Content Validity Indices (CVI) and the Content Validity Ratios (CVR), which were calculated based on the opinions gained from a total of 26 experts for the 20 items in the second term TEOG mathematics test, were found to be 0.37 and 0.59, respectively. It was observed that in the second term TEOG mathematics test the CVR value of Item 9 was negative. Consequently, it can be claimed that the experts participating in the study believed that these items did not measure the targeted learning objectives and, thus, it should be omitted from the measurement tool. Excluding the CVR value of item 9, the CVI value for the entire measurement tool, which was calculated based on all the remaining 19 items, was found to be 0.59. In the case of 26 experts, the content validity criterion (CVC) needed to be 0.37. As $CVI > CVC$, it can be concluded that the content validity of the measurement tool consisting of the remaining items is statistically significant.

Discussion, Conclusion & Implementation

In this study the content validity of the first and second term TEOG mathematics tests were calculated using the Lawshe (1975) technique. In light of the findings, it was concluded that four items should be omitted from the first term TEOG mathematics test and that the remaining items ensured the content validity of the test. Similarly, it was determined that only one item should be omitted from the second term TEOG mathematics test and that the remaining items ensured the content validity of the test. While the CVI value calculated for the entire test consisting of the remaining 16 items in the first term mathematics test was 0.43, the CVI value calculated for the entire test consisting of the remaining 19 items in the second term mathematics test was 0.59. Consequently, it can be maintained that the second term TEOG mathematics test had a higher content validity than the first term TEOG mathematics test, and there were fewer items to be omitted from the second term test. A similar study, conducted by Kelecioğlu, Atalay and Öztürk (2010), examined the match between exam items of Grade 7 SBS (Placement Exam) and the targeted learning objectives, and found that only seven of the 15 items measured the learning objectives in question.

When the learning objectives of grade 8 mathematics course was examined, it was observed that some of learning objective statements included some dual statements, such as “explains and calculates” or “explains and determines.” Thus, it may have been for this reason that some experts expressed opinions stating that some items did not measure the targeted learning objective. This problem can be solved by means of stating the learning objectives more clearly so that they can be measured more appropriately.

The exams in Turkey are not piloted. In such conditions, expert opinions can be resorted to in order to determine the validity of the items in an exam. In a study conducted by Yurdagül (2005), it was concluded that the psychometric features of items obtained by means of an experimental implementation and the features obtained from the content validity analysis were in consistency, and that this technique was effective in determining content validity. For this reason, the quality of items can be determined by using the Laswshe technique to determine content validity. In addition, by utilizing statistical data, exams can include items with higher quality. The present study was solely carried out for the mathematics test in TEOG. This study can also be conducted for the other tests in TEOG. Furthermore, this technique can be employed to determine the content validity of all other large-scale exams.

Kaynakça

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986.) *Introduction to classical and modern test theory*. Philadelphia: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kelecioğlu, H., Atalay, K. & Öztürk, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavı 7. sınıf matematik alt testinin madde - hedef uyumu açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 37 – 43.
- Koç, N. (2007). Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme: Temel ilkeler. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 8, 23 – 27.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28, 563–575.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *2013-2014 eğitim-öğretim yılı ortaöğretimi geçiş ortak sınavları e-klavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özoğlu, S. Ç. (1982). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28–30 Eylül 2005*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Retrieved March 8, 2015, from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>

Liselerde Serbest Kıyafet Uygulamasının Çok Perspektifli Analizi*

Seher KAPUCU^{†a}, Ferudun SEZGİN^b

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Özdemir Gürocak İlkokulu, Ankara/Türkiye

^bGazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.037

Makale Geçmişi:

Geliş 03 Temmuz 2015
Düzeltilme 25 Eylül 2015
Kabul 20 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Serbest kıyafet,
Okul üniforması,
Okul kıyafeti,
Öğrenci.

Öz

Bu araştırmanın amacı, liselerde serbest kıyafet uygulamasını çok perspektifli bir yaklaşımla yani; öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin bakış açılarından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum deseni benimsenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya 28 öğrenci, 23 öğretmen, 17 veli ve 9 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından her grup için ayrı ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak bireysel olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre paydaşların çoğunluğu serbest kıyafet uygulamasının temel amacını; öğrencilerin rahat hareket etmesini sağlamak olarak yorumlamaktadır. Öğrencilerin çoğu okul kıyafetlerinin serbest olmasını isterken diğer paydaşların çoğu okul üniformalarını desteklemektedir. Katılımcıların çoğu serbest kıyafet uygulamasını ekonomik bir yük olarak değerlendirmekte, okul güvenliğini ve disiplinini bozan bir faktör olarak nitelendirmektedir. Araştırmada okul kıyafet politikalarına yönelik sorunların kapsamlı ve beklentilere duyarlı bir şekilde çok perspektifli bir yaklaşımla tartışılması önerilmektedir.

A Multi-Perspective Analysis of Free Dress Code at High Schools

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.037

Article history:

Received 03 July 2015
Revised 25 September 2015
Accepted 20 November 2015

Keywords:

Free dress code,
School uniform,
School dress code,
Student.

Abstract

The purpose of this study is, through a multi-perspective approach, to analyze free dress code at high schools from the views of students, teachers, parents and school administrators. In this qualitative research, maximum variation and criterion sampling methods were used to select participants. Data were collected through semi-structured interview forms, which were developed separately for each study group. Interviews were conducted face-to-face on an individual basis. The participants consisted of 28 students, 23 teachers, 19 parents and 9 school administrators. Data were audio-taped, and notes were taken during the meetings. Data were analyzed descriptively most of the participants stated that the main purpose of free dress code at high schools was to make students move around comfortably. Although most of students were likely to support free dress code, most of the other participants tended to support the school uniform. Free dress code was perceived as an economic burden by many participants, and it was described as a threat against school safety and discipline. It was recommended that issues on school dress code policies should be comprehensively and sensitively considered from multiple perspectives.

* Bu çalışma, Doç. Dr. Ferudun SEZGİN danışmanlığında Seher KAPUCU'nun Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırladığı "Liselerde Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[†]Yazar: seher.kapucu@gmail.com

Giriş

Toplumsal ve kültürel değişimlere bağlı olarak zaman içinde değiştirilen okul üniformaları, eğitim sistemlerinin en eski geleneklerinden biridir. Okul üniformalarına ilişkin izlenen politikalar ülkelere göre farklılık göstermektedir. Eğitimin bir kamu hizmeti olarak sunulduğu ve ulusal değerlerin yeniden üretilmesinin öncelikli amaç olduğu eğitim sistemlerinde üniforma daha fazla tercih edilmektedir. Japonya, Tayvan, Çin Halk Cumhuriyeti, Hong Kong gibi ülkelerde öğrenciler merkezi yönetim tarafından belirlenmiş üniformalar giyerlerken bazı ülkelerde okul üniforması söz konusu bile değildir. Birleşik Devletler, Fransa ve İngiltere gibi ülkelerde ise öğrenciler üniformalar giyseler de tüm öğrencilerin tek tip üniforma giymesine yönelik merkezi düzenlemeler bulunmamaktadır. İngiltere'de ilkokul üniformalarının kökeni, fakir çocukların gittiği vakıf okullarına dayanmaktadır (Hesapçioğlu & Giorgetti, 2009). Fransa'da da İngiltere'den etkilenele okul üniforması politikası uygulanmıştır. Ayrıca, doksanlı yıllardan itibaren ABD'deki okullarda tek tip kıyafet uygulaması ya da okul üniforması kullanımı hızla yaygınlaşmıştır (Erkan, 2003). Japonya'da devlet ilkokullarının çoğunda tek tip kıyafet bulunmasa da okulların ayırt edilmesini sağlamak amacıyla aynı okulda öğrenim gören öğrencilerin aynı şapka veya sembolü taşımaları gerekmektedir (Kıral & Kıral, 2009). Bu noktada, bazı gelişmiş ülkeler de dâhil olmak üzere dünyanın pek çok yerinde öğrencilerin okul kıyafetlerine ilişkin farklı yaklaşımların olduğu ve belirli bir kıyafet politikasının tutarlı olarak uygulanmadığı söylenebilir.

Türkiye'de öğrencilerin kılık ve kıyafetleri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan çeşitli kılık-kıyafet yönetmelikleri ve genelgeleriyle belirlenmektedir. Ulusal Kurtuluş Savaşı'ndan zaferle çıkan halkın yoksulluğu öğrenci kıyafetlerine de yansımış, yurttaşlar arasındaki ekonomik farklılığı ortadan kaldıracak eğitimin; düzen, disiplin ve bütünlük içinde sürdürülmesi amacıyla ilköğretim çağındaki tüm kız ve erkek öğrencilerin kılık-kıyafetleri düzenlenmiştir (Kıran, 2001). 1981 yılında MEB tarafından yayımlanan yönetmelikte öğrenci kılık kıyafetleri temel eğitim birinci ve ikinci kademedeki; siyah önlük, beyaz yakadan oluşan bir kıyafettir. Lise ve dengi okullarda ise kızlar için okul tarafından belirlenen bir renkte, öğrencilerin vücut hatlarını belli etmeyecek şekilde, yırtmacı bulunmayan, kollu ve boy uzunluğu diz kapağını örtecek şekilde bir forma; erkeklerde ise ceket, gömlek, pantolon ve kravattan oluşan bir takımdır (MEB, 1981). 1989-1990 eğitim-öğretim yılında siyah önlük uygulamasının öğrencileri psikolojik yönden olumsuz etkilediği belirtilerek ülke düzeyinde yedi coğrafi bölgenin her birinde bir köy ve bir şehir okulunda farklı renkte önlük uygulaması denenmeye başlanmıştır. 1990-1991 eğitim-öğretim yılından sonra ise ilköğretim öğrencileri siyah önlük yerine mavi önlük ile okula gitmişlerdir (Kıran, 2001). Öğrenci kıyafetleri yayımlanan yönetmelik ve genelgelerle sürekli değişime uğramış, 2002 yılına gelindiğinde ise liselerdeki kız öğrencilerin belli renklerde pantolon giyebilmelerine fırsat tanınmıştır (Milliyet, 2013). 2009 yılının Haziran ayında yapılan Okul Kıyafetleri Çalıştayında okul kıyafetleri; "ekonomik boyut", "sosyo-kültürel boyut" ve "fiziksel gelişim ve eğitim boyutu" açılarından ve öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri, sendika temsilcileri, okul aile birliği başkanı veliler ve MEB bürokratlarından oluşan komisyonlarca tartışılmıştır (MEB, 2009).

Kasım 2012'de resmi ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin kılık-kıyafetlerine dair usulleri belirlemek amacıyla çıkarılan yönetmelikte öğrencilerin kılık-kıyafetlerinin devlet okullarında bazı kısıtlamalar dâhilinde serbest olması, MEB'e bağlı özel okullarda ise okul yönetimince belirlenmesi kararı alınmıştır. Ayrıca, okullarda yürütülen etkinliklerde öğrencilerin uygun kıyafetler giymesi ve spor etkinliklerinde ise tek tip kıyafet giymeye öğrencilerin zorlanmaması kararları alınmıştır (MEB, 2013). Türkiye'de çok ses getiren bu yönetmelik, 25 Temmuz 2013 tarihinde değişikliğe uğramış, okul yönetimi ve okul-aile birliğinin koordinatörlüğünde, yönetmelikte yer alan sınırlamalara aykırı olmamak kaydıyla, velilerin yüzde ellisinden fazlasının muvafakati alınarak ilgili eğitim-öğretim yılı için okul kıyafeti veya kıyafetlerinin belirlenebileceği kararlaştırılmıştır. Bu değişiklik ile birlikte okulların bir kısmı tek tip kıyafet uygulamasına dönmüştür. 27 Eylül 2014 tarihinde kılık-kıyafet yönetmeliğinde tekrar bir değişiklik yapılmış ve yönetmelikte bazı değişikliklere gidilmiştir. Kılık-kıyafet sınırlamalarıyla ilgili yönetmelikte yer alan "Okullarda başı açık bulunur." ifadesi okul öncesi ve ilkokul öğrencileri kapsam dışı bırakılarak "Okullarda yüzü açık bulunur." şeklinde düzenlenmiş; öğrencilerin siyasi sembol içeren her türlü materyal taşımaları, saçlarını boyamaları, dövme yapmaları, pirsing takmaları yasaklanmıştır (MEB, 2014).

Öğrenci kıyafetlerinin serbest olması kamuoyunun önemli tartışma konularından biri olmuştur (Güçlü, 2009; MEB, 2014; Türk, 2013). Serbest kıyafet uygulamasına dair yayımlanan yönetmelik ile birlikte bu uygulamanın yararlı olacağını düşünenlerin yanında zararlı olacağını düşünen taraflar da olmuştur. Serbest kıyafet uygulamasını savunan görüşlerin çıkış noktaları, tek tip kıyafetin ifade özgürlüğünü engellemesi ve akademik başarı ile doğrudan ilgisinin kanıtlanamaması gibi hususlardır. Tek tip kıyafet zorunluluğunu savunanlara göre tek tip kıyafet güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı oluşturmak, okullardaki disiplin problemlerini azaltmak, okul güvenliğini artırma ve öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkların oluşturabileceği problemleri en aza indirmek için gereklidir (Erkan, 2003). Öğrenci kıyafetlerine ilişkin tutumların incelendiği bir araştırmada, serbest kıyafete karşı olumsuz, tek tip kıyafete karşı ise olumlu bir tutum gözlenmektedir (Kıran, 2001). Çocuklar ve annelerinin okul forma ve önlüklerine ilişkin tutumlarının incelendiği bir araştırmada ise öğrencilerin okul önlük ve formalarından model, renk ve kalıp bakımından, annelerinin ise model ve kalıp bakımından memnuniyet duydukları belirtilmektedir (Üstün & Çeğindir, 2006). Öğretmen ve öğrencilerin tek tip kıyafeti nasıl değerlendirdiklerini araştıran bir çalışmada ise tek tip kıyafeti; öğretmenler öğrencilere göre daha olumlu, ilkökul ve ortaokul öğrencileri ise lise öğrencilerine göre daha olumlu değerlendirmektedir (Stockton, Gullatt & Parke, 2002). Sosyo-ekonomik düzeyin öğrenci kıyafetlerine etkisini araştıran Dinçer (2005) de öğrencilerin okul üniforması tercihlerinin sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Başka bir araştırma sonucu, aile gelir düzeyinin öğrencilerin önlük giyme istekleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Turan, 2012). Zorunlu kıyafet uygulamasının öğrenci devamsızlığını, okul suç ve kavgalarını, vandalizmi azalttığı (Cohn, 1996), okul iklimini daha elverişli hâle getirdiği (Murray, 1997; Tucker, 1999) ve tek tip kıyafet uygulanan okullardaki benlik saygısı ve akademik başarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Gregory, 1996; Sanchez, Yoxsimer & Hill, 2012).

Araştırmalar, okul kıyafetinin çocuk suçluluğu üzerinde önemli bir değişken olarak algılandığını (Tanioka & Glasser, 1991), okul şiddetini önlemede okul üniforması politikalarının etkili olduğunu (Peterson, 2008; Sanchez et al., 2012) ve tek tip kıyafet giyilen okullarda disiplin sorunlarının ve zorbalığın azaldığını (Sanchez et al., 2012) göstermektedir. Başka bir araştırmada ise okul üniforması politikalarının; okullarda çeteleşmeye engel olduğu ve okul suçlarını azalttığına yönelik bulgulara karşı çıkmaktadır (Evans, 1996). Okul kıyafetlerinin okul şiddeti üzerine etkisinin incelendiği bir araştırmada, tek tip kıyafetin okullarda verilen eğitimin öneminin anlaşılması yönünden olumlu bir iklim oluşturduğu ve öğrencilere ortak bir amaç için bir arada bulduklarını hissettirdiği belirtilmektedir (Kepenekçi & Özcan, 2000). Katı okul kıyafeti politikalarının savunucularına göre bu politikalar, okullardaki olumsuz akran baskısını ve çetelerin etkinliklerini azaltarak öğrenci güvenliğini teşvik etmektedir. Katı okul kıyafeti politikaları; pahalı giysiler satın almanın aileler üzerindeki baskısını azaltmakta ve öğrenci devamsızlığını, disiplin cezalarını ve madde bağımlılığını önlemeye yardım etmektedir (Workman & Sudak, 2008). Tek tip kıyafet üzerine yapılan araştırmaların bazılarında tek tip kıyafet, öğrenciler arasında eşitliği sağlayan (Caruso, 1996) bazılarında öğrenciler arasında eşitsizliğe yol açan bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Kim & DeLong, 2006; Wilkins, 1999). Öğrencilerin aynı okul üniformasını giymeleri; bir yandan öğrenciler arasında eşitliği sağlarken, öte yandan aynı okul kıyafeti sosyo-ekonomik açıdan öğrenciler arasındaki eşitsizliğin öğrencilerce fark edilmesine neden olmaktadır. Firmin, Smith ve Perry (2006) öğrencilerin sosyo-ekonomik statülerine göre tek tip kıyafeti kullanma amaçlarının farklılık gösterdiğini, devlet ve vakıf okullarında tek tip kıyafetin öğrenciler arasında eşitleme işlevi gördüğünü, özel okullarda tek tip kıyafetin statü belirlemede kullanıldığını belirtmektedirler. Bazı araştırmalarda tek tip kıyafetin ayrımcılığa yol açtığına yönelik bulgular söz konusudur (Jennings, 1989). Ayrıca, tek tip kıyafetin öğrencilerin psikolojik durumlarının, duygularının ve problemlerinin farkına varılmasını engellediğini ileri süren araştırmalar da bulunmaktadır (King, 1998). Bununla birlikte, tek tip kıyafetin öğrencilerin tüm yaşam alanlarını kapsamadığı için ekonomik farklılıkların neden olduğu sorunların varlığını çok da engelleyemediğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Evans, 1996; Pollitt, 1998).

Türkiye'de serbest kıyafet uygulamasının görece olarak yeni olması, öğrenci kılık-kıyafeti ile ilgili yeterince araştırma olmaması ve uygulamaya taraf olan paydaşların görüşlerini çoklu bir perspektiften inceleyen ve tartışan çalışmaların yetersiz olması nedeniyle bu alanda daha fazla çalışma yapılması

gerektiği düşünülmektedir. Kıran'ın (2001) araştırmasında öğrenci, öğretmen ve anne-babaların tek tip ve serbest kıyafete ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Erkan'ın (2003) makalesinde okullarda kıyafet uygulamalarına ilişkin görüş, uygulama ve araştırma sonuçlarının sentezi sunulmuş, tek tip kıyafet zorunluluğunun olumlu ve olumsuz etkileri belirtilmiştir. Kahraman ve Karacan (2013) çalışmalarında resmi liselerdeki öğrencilerin serbest kıyafet giymelerinin etkileri yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmiştir. Süzer ve Sağlam (2014) ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin öğrenci velilerinin görüşlerini, Tınmaz ve Sağlam (2014) ilkokul öğrencilerinin serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini, Şen ve Sağlam (2014) ise araştırmalarında ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Akbaba ve Konak (2014) öğrenci kılık-kıyafet politikalarının ve uygulamalarının önemini, başka ülkelerdeki uygulamalara ve medyadaki konu ile ilgili haberlere de yer vererek konunun pedagojik, ekonomik ve sosyal boyutlarını araştırmışlardır. Coşkun (2014) ise ortaokul ve liseye devam eden öğrencilerin ve velilerinin okullarda kıyafet serbestliği uygulamasına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Bu alanda yapılan az sayıda araştırmada öğrencilerin okul kıyafetleri farklı boyutlarıyla incelenmiş ve bazı önemli bulgulara ulaşılmıştır. Ancak uygulamanın karmaşık yapıya sahip olması, çok fazla sayıda paydaşı ilgilendirmesi ve uygulamadan etkilenen tarafların farklı beklentiler içinde olması nedeniyle söz konusu uygulamanın derinlemesine ve çoklu bakış açıları bütünlükten bir yaklaşımla daha fazla araştırılması ve tartışılması gerekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma liselerde serbest kıyafet uygulamasına yönelik farklı bakış açıları sentezleyerek konuya ilişkin kapsamlı bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır. Farklı paydaşların görüşlerinin karşılaştırılması ve söz konusu sorunun bütüncül bir bakış açısıyla tartışılması, uygulamada karşılaşılan sorunların doğru çözümü açısından önemlidir. Bu araştırma, eğitim kurumlarının temel aktörleri olan öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin liselerde serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini çok yönlü ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu temel problemin çözümünü için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin liselerde serbest kıyafet uygulamasına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenilirlik kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel olarak tasarlanmasındaki amaç, üzerinde çalışılan konu hakkında daha geniş bir bakış açısı elde etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Araştırmada serbest kıyafet uygulamasının öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerine farklı boyutlardaki yansımalarını ayrıntılı olarak betimlemek için durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde incelemeye çalışan ve durumları çok yönlü ve derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Katılımcılar, 2013-2014 öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Yenimahalle, Mamak ve Altındağ merkez ilçelerindeki serbest kıyafet uygulaması yapan liselerdeki öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticileri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme

kullanılarak seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemeindeki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Ölçüt örnekleme yönteminde, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Örneklem için bütün lise türlerindeki her sosyo-ekonomik düzeydeki okullar seçilmiştir. Cinsiyet farklılığı tüm katılımcılarda aranan bir ölçüttür. Öğrencilerin seçiminde, her sınıf düzeyini yansıtılması, aile ekonomik durumu farklı olmasına önem verilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde, farklı branşlardan olmalarına özen gösterilmiş, yaşları farklı olmasına ve çalıştıkları çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Farklı eğitim ve sosyo-ekonomik gelir düzeyi olan velilerle görüşülmüştür. Okul yöneticilerinin belirlenmesinde de yaş ve okul sosyo-ekonomik yapısı dikkate alınmıştır.

Araştırmaya 19 kız ve 9 erkek olmak üzere 28 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 12'si 9. sınıf, 11'i 10. sınıf, 4'ü 11. sınıf ve 2 tanesi de 12. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 21'i orta seviyede, 4'ü yüksek seviyede ve 3'ü düşük seviyede sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahiptir. Görüşmeye katılan öğretmen grubundaki kadın sayısı 15, erkek sayısı ise 8'dir. Öğretmenlerin 10 tanesi 31-40 yaş, 8 tanesi 41-50 yaş, 3 tanesi 21-30 yaş ve 2 tanesi de 51-60 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 9 tanesi düşük, 8 tanesi orta ve 6 tanesi yüksek sosyo-ekonomik gelirli çevrede çalışmaktadır. Görüşmeye 4 kadın, 13 erkek olmak üzere 17 veli katılmıştır. Velilerden 13 tanesi orta, 3 tanesi yüksek ve 1 tanesi düşük ekonomik gelir düzeyine sahiptir. Görüşme yapılan yöneticilerden 8 tanesi erkek, 1 tanesi ise kadındır. Yöneticilerin 2 tanesi 31-40 yaş, 4 tanesi 41-50 yaş ve 3 tanesi 51 ve üzeri yaş aralığındadır. Çalışılan çevrenin sosyo-ekonomik gelir düzeyi 3 okul yöneticisine göre yüksek, 2 okul yöneticisine göre orta ve 4 okul yöneticisine göre düşüktür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme formları hazırlanırken soruların anlaşılır olmasına, odaklı ve açık uçlu sorular sormaya, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınmaya, yönlendirmekten kaçınmaya, alternatif sorular ve sondalar hazırlamaya, farklı türden sorular yazmaya ve soruları mantıklı bir biçimde düzenlemeye dikkat edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Her bir katılımcı grubu için ayrı hazırlanan görüşme formları, (i) araştırma sorusunun, görüşmenin yapıldığı tarih ve saatin, araştırmacıyı tanıtan bilgilerin, araştırmanın amacının ve uygulamanın nasıl yapılacağına belirtildiği (ii) katılımcıların yaş, kıdem, cinsiyet, ekonomik gelir, eğitim durumu gibi kişisel bilgilerinin yer aldığı ve (iii) araştırmanın ana sorularının yanında anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla geliştirilen alternatif sorular ile sondaların bulunduğu toplam üç bölümden oluşmaktadır. Görüşme formları hazırlanırken, (i) ilgili literatür taranmış, elde edilen bilgilere dayalı olarak araştırmacılar tarafından soru havuzu oluşturulmuş, (ii) her biri 20 sorudan oluşan görüşme formları eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, (iii) uzman görüşleri doğrultusunda araştırmanın amaçlarına uygun şekilde formlardaki soru sayıları 13'e düşürülmüş, (iv) sorular anlam ve anlaşılabilirlik açılarından Türk dili uzmanları tarafından okunmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu geliştirilmiş, (v) formlarının kapsam ve biçim açısından yeterli olup olmadığı çalışma grubuna dâhil edilmeyen iki öğrenci, iki öğretmen, bir veli, ve bir yöneticinin görüşleri alınarak kontrol edilmiş ve (vi) bu kontrollerden sonra görüşme formlarına son hâlleri verilmiştir.

Uygulama Süreci

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısı okul yöneticilerine gösterilmiş ve okul yöneticileri tarafından görüşme formlarının uygulanması için uygun zaman ve ortam belirlenmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın konusu hakkında bilgi

verilmiş ve görüşmeler katılımcılar ile yüz yüze bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların istekleri doğrultusunda kayda alınmış ya da araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Görüşme formunda ortalama olarak 20-30 dakikada gerçekleştirileceği belirtilen görüşme formları öğrenciler ile 438 dk., öğretmenler ile 491 dk., veliler ile 309 dk. ve okul yöneticileri ile 176 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Kaydedilen görüşmelerin ya da tutulan notların analizinde, nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler önce tümüyle bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş, daha sonra sorulan sorulara göre düzenlenmiş ve özetlenmiş; bir anlamda betimlenmiştir. Betimsel analiz, nitel çözümlenmelerdeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, kişilerin söylediklerinden, yazdıklarından ve dokümanların içeriklerinden doğrudan alıntılar yaparak betimsel bir yaklaşımla verilerin sunumudur (Kümbetoğlu, 2005). Araştırmada kullanılan betimsel analiz dört aşamadan oluşmuştur: (i) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması: Bu aşamada araştırmanın kavramsal çerçevesi dâhilinde yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Böylece verilerin hangi temaların altında sunulacağı belirlenmiştir. (ii) Verilerin işlenmesi aşamasında, bir önceki aşamada oluşturulan genel çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak düzenlenmiştir. (iii) Bulguların tanımlanması sürecinde düzenlenen verilerin tanımlanması ve gerekli olan yerlere doğrudan alıntılar yapılmıştır. (iv) Bulguların yorumlanması aşamasında ise tanımlanan bulguların açıklanması ve ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Elde edilen verilerin doğrudan alıntılarla sunumunda araştırma kapsamındaki katılımcıların isimleri hiçbir şekilde açıklanmamıştır. Görüşler sadece araştırmacıların bildiği bir kod isim verilerek sınıflandırılmış ve bu şekilde doğrudan alıntı yapılmıştır. Gizliliği sağlamak için öğrenciler (Ö), öğretmenler (Öğr.), veliler (V) ve okul yöneticileri (Y) ile belirtilmiş ve her bir katılımcıya bir sıra numarası verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde birinci alt probleme (serbest kıyafet uygulamasına yönelik değerlendirmeler) ve ikinci alt probleme (serbest kıyafet uygulamasına yönelik öneriler) ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada birinci alt problemle ilgili sorulara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Öğrencilerin serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, okul üniformasını sıkıcı ya da katı bir uygulama olarak gördüklerini belirterek serbest kıyafet uygulamasının öğrencilerin rahat etmesini sağlamayı ($n = 17$) amaçladığını ifade etmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okullarında uygulanmasını istedikleri kıyafet politikası serbest kıyafet uygulamasıdır ($n = 23$). Öğrencilerden bazıları, serbest kıyafet uygulamasını öğrencilerin isteklerini dikkate almak ($n = 5$), zorunluluklardan, resmiyetten uzaklaşmak ($n = 5$), öğrencilerin özgürlük alanlarını genişletmek ($n = 3$), öğrencilere okulu sevdirmek ($n = 2$) noktalarında öğrenci gelişimine katkı sağlamayı hedefleyen bir uygulama olarak değerlendirmektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Değerlendirmeleri.

Katılımcı	Görüşler	n	Katılımcı Kodu
Öğrenci	Serbest kıyafet uygulaması yapılmalıdır.	23	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈
	Öğrencilerin rahat etmesini sağlar.	17	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆
	Akademik başarı ile ilişkili değildir.	16	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈
	Aileye ekonomik yük getirir.	16	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈
	Moda artışına sebep olur.	12	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₈
	Kıyafete özenmeye neden olur.	9	Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₃ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃
	Zaman kaybına neden olur.	9	Ö ₉ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈
	Öğrenci belirginliğinin ortadan kaldırır.	7	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈
	Denetim kolaylığı sağlar.	7	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₉ , Ö ₂₃ , Ö ₂₈
	Yabancıların okula girişini kolaylaştırır.	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅
	Tercih, değişim ve çeşitlilik fırsatı sunar.	6	Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₈
	Öğrencilerin isteklerini dikkate alır.	5	Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₈
	Zorunluluklardan, resmiyetten uzaklaştırır.	5	Ö ₂ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅
	Ne giyileceği endişesi oluşturur.	4	Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆
	Hor görülme, küçümsenme duygularını tetikler.	3	Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₂₃
	Öğrencilerin özgürlük alanlarını genişletir.	3	Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₁₂
	Öğrencilere okulu sevdirebilir.	2	Ö ₉ , Ö ₁₅
Kendini ifade etmeye yardımcıdır.	2	Ö ₂ , Ö ₁₃	
Öğretmen	Aileye ekonomik yük getirir.	18	Öğr ₁ , Öğr ₂ , Öğr ₃ , Öğr ₄ , Öğr ₆ , Öğr ₇ , Öğr ₈ , Öğr ₉ , Öğr ₁₃ , Öğr ₁₅ , Öğr ₁₆ , Öğr ₁₇ , Öğr ₁₈ , Öğr ₁₉ , Öğr ₂₀ , Öğr ₂₁ , Öğr ₂₂ , Öğr ₂₃
	Güvenliği olumsuz etkiler.	11	Öğr ₄ , Öğr ₁₁ , Öğr ₁₅ , Öğr ₁₆ , Öğr ₁₇ , Öğr ₁₈ , Öğr ₁₉ , Öğr ₂₀ , Öğr ₂₁ , Öğr ₂₂ , Öğr ₂₃
	Akademik başarıda nötr etkiye sahiptir.	10	Öğr ₁ , Öğr ₅ , Öğr ₇ , Öğr ₁₁ , Öğr ₁₃ , Öğr ₁₅ , Öğr ₁₈ , Öğr ₂₀ , Öğr ₂₁ , Öğr ₂₂
	Öğrencilerin rahat etmesini sağlar.	9	Öğr ₁ , Öğr ₂ , Öğr ₃ , Öğr ₆ , Öğr ₈ , Öğr ₉ , Öğr ₁₄ , Öğr ₁₅ , Öğr ₂₀
	Kontrol ve denetim zorluğu oluşturur.	8	Öğr ₃ , Öğr ₄ , Öğr ₆ , Öğr ₈ , Öğr ₉ , Öğr ₁₁ , Öğr ₂₀ , Öğr ₂₃
	Öğrenciye tercih fırsatı sağlar.	8	Öğr ₁ , Öğr ₄ , Öğr ₇ , Öğr ₉ , Öğr ₁₃ , Öğr ₁₅ , Öğr ₁₈ , Öğr ₂₁
	Öğrencilerin özgüvenini artırır.	7	Öğr ₆ , Öğr ₇ , Öğr ₈ , Öğr ₉ , Öğr ₁₃ , Öğr ₁₆ , Öğr ₂₀
	Kendini rahat ifade etmeye yardımcıdır.	6	Öğr ₃ , Öğr ₄ , Öğr ₉ , Öğr ₁₁ , Öğr ₁₃ , Öğr ₂₁
Davranış bozukluğu oluşturur.	6	Öğr ₄ , Öğr ₁₄ , Öğr ₁₅ , Öğr ₁₆ , Öğr ₂₀ , Öğr ₂₃	

	Gösteriş, özenme ve gruplaşmaya sebep olur.	6	Öğr ₁₂ , Öğr ₈ , Öğr ₇ , Öğr ₁₈ , Öğr ₂₁ , Öğr ₂₃
	Özgürlük alanlarını genişletir.	5	Öğr ₇ , Öğr ₁₆ , Öğr ₂₀ , Öğr ₂₁ , Öğr ₂₂
	Düzeni sağlar.	4	Öğr ₄ , Öğr ₁₀ , Öğr ₁₁ , Öğr ₁₃
	Tek tipliği engeller.	3	Öğr ₈ , Öğr ₁₃ , Öğr ₂₂
	Birbirine saygı göstermeyi geliştirir.	2	Öğr ₅ , Öğr ₁₀
Veli	Öğrenci kimliğini olumsuz etkiler.	16	V ₁ , V ₂ , V ₃ , V ₄ , V ₅ , V ₆ , V ₈ , V ₉ , V ₁₀ , V ₁₁ , V ₁₂ , V ₁₃ , V ₁₄ , V ₁₅ , V ₁₆ , V ₁₇
	Hazırlanmada zaman kaybı oluşturur.	15	V ₁ , V ₂ , V ₃ , V ₄ , V ₅ , V ₇ , V ₈ , V ₉ , V ₁₀ , V ₁₁ , V ₁₂ , V ₁₄ , V ₁₅ , V ₁₆ , V ₁₇
	Ekonomik açıdan dezavantajlıdır.	14	V ₁ , V ₂ , V ₃ , V ₄ , V ₅ , V ₆ , V ₈ , V ₉ , V ₁₀ , V ₁₁ , V ₁₂ , V ₁₄ , V ₁₅ , V ₁₇
	Yabancıların okula girişini kolaylaştırır.	13	V ₁ , V ₂ , V ₃ , V ₄ , V ₈ , V ₉ , V ₁₀ , V ₁₂ , V ₁₃ , V ₁₄ , V ₁₅ , V ₁₆ , V ₁₇
	Akademik başarıya bir etkisi yoktur.	13	V ₁ , V ₂ , V ₃ , V ₆ , V ₇ , V ₈ , V ₉ , V ₁₁ , V ₁₂ , V ₁₃ , V ₁₅ , V ₁₆ , V ₁₇
	Her gün farklı giyinme kaygısı oluşturur.	12	V ₁ , V ₂ , V ₃ , V ₄ , V ₅ , V ₈ , V ₉ , V ₁₁ , V ₁₂ , V ₁₅ , V ₁₆ , V ₁₇
	Disiplini olumsuz etkiler.	12	V ₁ , V ₂ , V ₃ , V ₄ , V ₆ , V ₈ , V ₉ , V ₁₀ , V ₁₂ , V ₁₄ , V ₁₆ , V ₁₇
	Tanınma sıkıntısı, aidiyet problemi oluşturur.	5	V ₈ , V ₉ , V ₁₂ , V ₁₅ , V ₁₇
	Beğenilme isteği oluşturur.	5	V ₄ , V ₇ , V ₁₂ , V ₁₄ , V ₁₅
	Küçümsenme korkusu yaratır.	3	V ₂ , V ₄ , V ₉
Öğrencileri mutlu eder.	1	V ₇	
Okul Yöneticisi	Ailelere ekonomik yük getirir.	7	Y ₁ , Y ₂ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉
	Öğrencilerin sınırları zorlamasına sebep olur.	5	Y ₄ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉
	Öğrencileri rahat ve özgür bırakmayı amaçlar.	4	Y ₁ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₉
	Kişilik gelişimine katkı sağlar.	4	Y ₁ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₉
	Her gün farklı giyinmesi isteği oluşturur.	4	Y ₂ , Y ₄ , Y ₇ , Y ₈
	Güvenlik riski oluşturur.	4	Y ₂ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₈
	Davranış bozukluğu oluşturur.	2	Y ₂ , Y ₄
Tek tip profilini yıkar.	2	Y ₃ , Y ₆	

Öğrenciler, serbest kıyafet uygulamasını kendilerini ifade etmeye ($n = 2$) yardımcı bir unsur olarak değerlendirmektedirler. Öğrenciler, serbest kıyafet giydiklerinde öğretmenleri ve idarecileri ile olan diyaloglarında kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade etmektedirler. Okul yönetimi tarafından yapılan ceket, kravat, arma, vb. kontrolü öğrencilerin bir kısmı tarafından sıkıcı ve rahatsız edici bulunarak serbest kıyafet uygulaması denetim kolaylığı ($n = 7$) bağlamında rahata kavuşma olarak yorumlanmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı serbest kıyafet uygulamasını giyilen kıyafetlerde tercih, değişim ve çeşitlilik ($n = 6$) fırsatı tanıdığı için kişisel gelişime katkı olarak görmektedir. Serbest kıyafet uygulamasını, "Öğrenci için en önemlisi öğrencinin kendisini mutlu hissetmesi. Ama en önemlisi hiçbir öğrenci bir öğretmen veya idareci ile kıyafeti yüzünden yüz yüze gelmek istemiyor. Yapılan kontrollerde kapıda çevrilmek hoş değil, orada bekletilmek güzel değil ya da kıyafetinden dolayı açıklama yapmak hiçbir öğrenci için güzel bir durum değil. Serbest kıyafetli olunca giymek zorunda olduğun ama sevmediğin, hoşlanmadığın, giymek istemediğin üniformayı farklılaştırmaya çalışmıyorsun. Ne istiyorsan onu giyiyorsun. Kendini daha huzurlu hissediyorsun. (Ö₁₉)" sözleriyle mutluluk kaynağı olarak gören

öğrenciler yanı sıra hiçbir olumlu yanının olmadığını belirten öğrenciler de ($n = 2$) bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğu, serbest kıyafet uygulamasının ders başarılarında okul üniforması kullanılan döneme göre herhangi bir değişiklik oluşturmadığını ($n = 16$) savunmaktadır.

Öğretmenlerin serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri

Öğretmenler serbest kıyafet uygulamasının temel amacını, öğrencileri rahat ettirmek olarak belirtmektedirler ($n = 9$). Öğrenci gelişimini amaçlayan bir uygulama olarak yorumlanan serbest kıyafet uygulaması, öğretmenlerin bir kısmına göre öğrencilerin özgüvenini de artırmaktadır ($n = 7$). Bir öğretmen (Ö₆) görüşünü "... Öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesi, karakterlerinin tam olarak oturması için kendilerini daha rahat hissettikleri bir kıyafetle okula gelmeleridir." şeklinde belirtmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin bazıları, serbest kıyafet uygulamasının temel amacını, öğrencilerin istedikleri gibi özgür bir şekilde giyinmelerine fırsat tanıma, onlara ilk başta kıyafetten başlayan bir özgürlük ortamı sunarak bu ortamı tüm hayata yaymak olarak ifade etmektedirler ($n = 5$). Öğretmenlerin bir kısmına göre, serbest kıyafet uygulamasının öğrencileri tek tip giyimden uzaklaştırmak gibi bir amacı da bulunmaktadır ($n = 3$). Bazı öğretmenlere göre de serbest kıyafet uygulaması, toplumsal alanda insanların birbirlerine saygı göstermelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır ($n = 2$). Öğretmenlerin önemli bir kısmı, serbest kıyafet uygulamasının öğrenci başarısı üzerinde bir etkisinin olmadığını düşünmektedirler ($n = 10$). Başarı öğrencinin kafasında biten bir şey olarak yorumlanmakta ve kıyafetle ilişkilendirilmemektedir.

Öğretmenlere göre serbest kıyafet uygulamasının en avantajlı yanı, öğrencilerin kendini rahat hissetmesine olanak sağlayan kıyafet tercihi sunmasıdır ($n = 8$). Bir öğretmen tarafından (Ö₄) "Yani özgüven açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Belli kalıplara soktuğunuz insanlar belli kalıplara bağlı yetişiyor. Kendini ifade etmede ya da özgüven konusunda daha rahatlar. İletişimlerinde daha özgüvenliler. Çocukların kendi seçimleri, kendi görüşlerini ortaya koymaları, kimliklerinden utanmamaları bakımından yararlı." şeklinde ifade edilen serbest kıyafet uygulaması bir kısım öğretmene göre öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlamaktadır ($n = 6$). Öğrencilerin kendilerine uygun gördükleri kıyafetlerle okula gelmeleri öğretmenlerle olan diyaloglarda çekinmeden, söylemek istenilenin ifade edilmesi noktasında avantajlı görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmına göre, öğrenciler serbest kıyafet uygulamasında kendilerine daha fazla güvenmektedir ($n = 4$). Öğretmenlerin bir kısmı, serbest kıyafet uygulamasının düzen açısından okullar için avantajlı olduğunu belirtmektedir ($n = 4$).

Öğretmenlerin çoğu serbest kıyafet uygulamasını ekonomik açıdan külfet olarak değerlendirmektedir ($n = 18$). Bir öğretmenin (Öğ₁) "Mevsime göre bir gardırop oluşturma zorunluluğu var. Üniformayla bir yıl idare edebiliyordu, serbest kıyafet aileye külfet. Çünkü aynı kıyafeti giyemiyor." şeklindeki ifadesiyle belirttiği üzere serbest kıyafet uygulaması, fazla kıyafet alımına sebep olarak aileleri ekonomik olarak zorlayan bir uygulama olarak yorumlanmaktadır. Serbest kıyafet uygulaması, öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından kontrol ve denetimi zorlaştıran bir faktör olarak belirtilmiştir ($n = 8$). Öğretmenlerden biri (Öğ₃) belirlenen sınırları delme davranışının artışını "Uygun kıyafetlerin giyilmesini oturtmak zorlaşıyor, buna bağlı sıkıntılar ve rahatsızlıklar oluşturabiliyor, sınırları delme eğilimini artırıyor. Özellikle toplu taşıma kullanan öğrenciler sıkıntı yaşayabiliyorlar. Öğrencilerin diğer vatandaşlardan ayırımını zorlaştıran bir faktör." ifadeleriyle açıklamaktadır. Serbest kıyafet uygulaması, bir öğretmenin (Öğ₂₃) "Üniforma öğrencilere öğrenci gibi davranma zorunluluğu veriyordu. Şimdi öğrencinin sokaktaki insandan farkı yok. Davranışları acayip, sorumsuz, dik kafalı serbest kıyafetle öğrenci, üniforma öğrenciyi bastırıyordu. Öğrencilerde ölçü sağlıyordu üniforma bu ortadan kalktı." şeklindeki deyişiyle öğrenci davranışlarında sorun yaratan bir uygulamadır ($n = 6$). Bir öğretmenin (Öğ₁₃) "Aynı ekonomik şartlara sahip olmayan çocuklar arasında imrenme gibi durumlar oluşabiliyor." ifadesi ile serbest kıyafet uygulamasının öğrencilerin birbirlerinin kıyafetlerine özenmelerine yol açtığı ve başka bir öğretmenin (Öğ₇) "Ekonomik gelir düzeyi farklılık gösteren öğrencilerin birbirlerini kıskanmaları gibi durumlar oluşturabiliyor kıyafet açısından. Kıyafete yönelik arkadaş gruplarına zemin yaratması." ifadesi ile de serbest kıyafet uygulamasının öğrenciler arasında gruplaşmalara sebep olduğu ve öğretmenlerin bir

kısımının bu durumları dezavantaj olarak değerlendirdikleri görülmektedir ($n = 6$). Öğretmenlerin bir kısmı tarafından serbest kıyafet uygulaması, okul güvenliği açısından zayıf bir yan olarak nitelendirilmektedir ($n = 11$). Öğretmenlerden biri (Öğr₁₉) bu konudaki görüşünü "... Okulda güvenlik açısından boşluklar oluşturuyor. Okula girip çıkanların kontrolünü zorlaştırıyor. Sivil vatandaşlardan ayırmak zorlaşıyor." şeklinde ifade etmektedir.

Velilerin serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri

Velilerin çoğu, aile ekonomileri için serbest kıyafet uygulamasını daha dezavantajlı bulmaktadır ($n = 14$). Velilerden biri (V₉) serbest kıyafet uygulaması yapıldığı dönemde kıyafet alımının gerektiğini "*Mali açıdan serbest kıyafetin dezavantajlı, üniformanın avantajlı olduğunu düşünüyorum. Öğrenci her gün başka bir şey giymek istiyor. Kıyafet yetmiyor, bu da ek bir alım gerektiriyor, ekonomiyi zorluyor.*" ifadesi ile belirtmektedir. Velilerin okul üniformasını ekonomik olarak tercih etmelerinin başka bir sebebi de öğrencilerinin her isteğine cevap verememe durumlarıdır. Aynı zamanda okul üniforması döneminde öğrencilerin beğenilerinin dikkate alınmaması bazı veliler tarafından ekonomik açıdan yararlı görülmektedir. Velilerin büyük bir bölümü de okul üniformasını ekonomik olarak avantajlı görme sebebini, okul üniformasının tüm yıl kullanılabilme olanağının olması olarak açıklamaktadır. Velilerden biri (V₅) görüşünü "*Formanın maliyetinin daha düşük olduğunu düşünüyorum. Tek tip olduğu için üretimi, değişimi, yenilenişi daha kolay. Beğenilip beğenilmeyeceği hakkında düşünmeye gerek yok, herkes giymek zorunda. Serbest kıyafette beğenme sıkıntısı var. Herkes aynı kıyafeti, aynı mağazadan alıyor; marka ile uğraşma, isme fazladan para verme derdi yok.*" şeklinde belirtmektedir.

Velilerin çoğu serbest kıyafet uygulamasının akademik başarıda bir fark oluşturmadığını belirtmiştir ($n = 13$). Velilerin neredeyse tamamı okul üniformasını öğrenci kimliği açısından daha başarılı bulmaktadır ($n = 16$). Bu görüş velilerden (V₁₇) tarafından "*Okul üniforması etrafa öğrenci varlığını hissettiren bir unsur. Öğrencilerin belirginleşmesi hem öğrenciler hem de toplum üyeleri açısından yararlı. Çünkü insanlar buldukları ortamların çeşitliliğine göre davranış gösterirler. Öğrenciliğin belli olması bazı davranışların sergilenmesini engeller.*" sözleriyle belirtilmektedir. Sadece bir veli (V₇) toplumun öğrenci algısını temsilin sadece giyilen kıyafetle ilgili olmadığını belirterek öğrenci kimliğinin davranış ile ilgili bir durum olduğunu belirtmektedir. Velilerin büyük bir kısmı serbest kıyafet uygulamasını okul güvenliği açısından olumsuz olarak değerlendirmektedir. Okul güvenliği açısından en çok dile getirilen problem, yabancıların okula girişini kolaylaştırma olarak görülmektedir ($n = 13$). Serbest kıyafet uygulamasının okul üniforması gibi tek bir kıyafetten oluşmaması ve bu sebeple her gün farklı giymeyi isteme davranışı, velilere göre öğrencilerde kaygı oluşturmaktadır ($n = 12$). Velilerin bir kısmı, serbest kıyafet uygulamasının çocuklarında arkadaşları tarafından beğenilme isteği oluşturduğunu ifade etmektedir ($n = 5$). Velilerin bir kısmı da çocuklarının giydikleri kıyafetlerin yetersizliği nedeniyle küçümsenme korkusu yaşadığını düşünmektedir ($n = 3$). Velilerden biri (V₉) "*Kıyafet olanakları sınırlı maalesef. Arkadaşlarına uyamıyor. İstekleri arttı ve isteklerinin sınırlandırılma olasılığı onu olumsuz etkiledi, güvensizleştirdi. Kıyafetinden dolayı çekingen davrandığı, korktuğu zamanlar oldu...*" görüşüyle çocuğunun psikolojik olarak bu uygulamadan olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Velilerden bir diğeri (V₁) ise "*Yarın ne giyeceğim derdi, akranlarını takip, modadan uzak kaldığı zamanlarda hemen benim bir şeyler almam lazım gibi düşünceler, kaygı ve çözümlenememiş sorunlar yaşıyor. Ön plana geçme değil de, geri kalmamak, farklı olmak isteği oluştu.*" görüşüyle serbest kıyafet uygulamasının moda takibini artırdığını vurgulamaktadır. Velilerin çoğunluğuna göre serbest kıyafet uygulaması, öğrencilerin okul için hazırlık yapma süresini uzatmaktadır ($n = 15$).

Okul yöneticilerinin serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri

Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı; serbest kıyafet uygulamasının temel amacını, öğrencilerin özgürlük alanlarını genişletmek ve onların rahat bir şekilde okula gelmelerini sağlamak olarak yorumlamaktadırlar ($n = 4$). Okul yöneticilerinin yine önemli bir kısmı, serbest kıyafet uygulamasının

temel amacını, öğrencilerin kendi seçimlerini yansıtabildikleri, kıyafet konusunda karar verme sürecine dâhil olabilmeleri açısından öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkı sağlamak olarak belirtmektedirler ($n = 4$). Okul yöneticilerinin bir kısmı (Y_3 ve Y_6) tek tip profilin okullardan uzaklaştırılması amacıyla serbest kıyafet uygulamasına geçildiğini savunmaktadır ($n = 2$). Okul yöneticilerinden biri (Y_3) okul üniformalarını, siyasilerin bir dayatması olarak yorumlayarak "... Temel amacı zannedersenem baskıcı siyasi politikanın biraz yumuşatılması, yani tek tip öğrenci profilinden öğrenciyi uzaklaştırmak." görüşü ile serbest kıyafet uygulamasının öğrencileri bu durumdan kurtararak rahatlatmayı amaçladığını savunmaktadır. Başka bir okul yöneticisi (Y_6) ise tek tip kıyafeti "... Tek tip kıyafet sivil olmayan kıyafettir." olarak tanımlayarak öğrencilerin sivil kıyafet talebini serbest kıyafet uygulamasının temel amacı olarak görmektedir.

Serbest kıyafet uygulaması, okul yöneticilerinin büyük bir kısmı tarafından aile ekonomisi için külfet olarak değerlendirilmiştir ($n = 7$). Okulda giyilecek olan kıyafetlerin çeşitli açılardan değişim gerektirmesi, okul üniforması gibi her gün aynı ve uzun süre kullanılıyor olmaması ve gençlerin isteklerine yetişmenin zor olması sebepleriyle serbest kıyafet uygulaması katılımcılar tarafından ekonomik yük olarak görülmektedir. Bir okul yöneticisinin (Y_1) "Okul kıyafeti üniforma olduğunda öğrenci iki takımla yılı bitirebiliyor. Serbest kıyafette ise resmen her mevsim, sürekli farklı giyinmek gerekiyor. Bu da daha çok kıyafet ihtiyacını doğuruyor. Aile ekonomisini zorlamıştır." ifadesi serbest kıyafet uygulamasının aile ekonomisine etkisi açısından önemli görülmektedir.

Okul yöneticileri tarafından serbest kıyafet uygulamasının dile getirilen bir diğer olumsuz yönü, öğrencilerin kıyafet sınırlarına uymak istememesi olarak değerlendirilmektedir ($n = 5$). Okul yöneticilerinden biri (Y_7) "Çocuk giyinmesini bilmiyor, abartıyor. İç çamaşırını gösteren şeffaf kıyafetler, vücudu saran taytlar giyiyorlar. Bu nedir ya? Toplum olarak ölçüyü bilmiyoruz. Okul ortamında olumsuz örneklerin yayılmasına sebebiyet veriyor, okulda giyilmesi uygun olmayan bir kıyafet bir öğrenci tarafından giyildiği takdirde diğerlerinin de cesaretlenmesine ve bu tarz kıyafetlerin normalleşmesine yol açıyor..." şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin okula giydikleri kıyafetlerde ölçü tanımadıklarını dile getirmektedir. Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı, serbest kıyafet uygulamasını öğrencilerde her gün farklı giyim isteği oluşturması sebebiyle dezavantajlı olarak yorumlamaktadır ($n = 4$). Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı, serbest kıyafet uygulamasının yabancı kişilerin okullara girmesini kolaylaştıracağıni belirterek bu uygulamanın güvenlik açısından dezavantajlı olduğunu ifade etmektedir ($n = 4$).

Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin çoğu serbest kıyafet uygulamasının olumlu anlamda öğrencilerin rahat etmesini sağladığını düşünmektedir. Serbest kıyafet uygulaması, öğrenci ve öğretmenlerin bir kısmına göre öğrencilere kıyafet konusunda tercih fırsatı sunarak öğrencileri bu konuda geliştirmektedir. Ayrıca öğrencileri özgürleştirmektedir ve kişilik gelişimine katkı sağlamaktadır. Serbest kıyafet uygulamasının olumsuz yanı olarak tüm paydaşların çoğunluğu, serbest kıyafet uygulamasını ekonomik yük olarak değerlendirmektedir. Güvenlik açısından dezavantajlı bulunan serbest kıyafet uygulaması aynı zamanda disiplini bozan bir faktör olarak vurgulanmaktadır. Serbest kıyafet uygulamasında öğrencilerin kıyafet kontrol ve denetimi konusunda öğretmen ve okul yöneticilerin önemli bir kısmı ile öğrencilerin görüşleri ayrılmaktadır. Öğretmen ve okul yöneticileri serbest kıyafet uygulamasının kontrol ve denetimi zorlaştırdığını düşünürken, öğrenciler kolaylaştırdığını düşünmektedir. Tüm paydaşların bir kısmına göre serbest kıyafet uygulaması öğrencileri psikolojik anlamda yormakta ve gösteriş, ne giyileceği endişesi, gruplaşma gibi sıkıntılar doğurmaktadır. Zaman faktörü açısından serbest kıyafet uygulaması bazı öğrenciler ve çoğu veli tarafından dezavantajlı bulunmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve velilerin çoğunluğu ortak bir paydada buluşarak serbest kıyafet uygulamasının akademik başarıyı etkilemediğini yani nötr bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci alt problemle ilgili sorulara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Katılımcıların Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Önerileri.

Katılımcı	Öneriler	n	Katılımcı
Öğrenci	Öğrenci isteği doğrultusunda belirlenen bir kaç tür rahat kıyafeti içermelidir.	10	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₂ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃
	Tamamen serbest bırakılmalıdır.	4	Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₃
	Serbestliğin sınırı kesin hatlarla belirlenmelidir.	1	Ö ₂₃
	Haftanın tek bir günü serbest kıyafet uygulaması yapılmalıdır.	1	
Öğretmen	Katı tek tip kıyafet uygulaması yapılmalıdır.	6	Öğr ₁₃ , Öğr ₁₈ , Öğr ₁₉ , Öğr ₂₁ , Öğr ₂₂ , Öğr ₂₃
	Uygulama okul ölçekli olmalıdır.	3	Öğr ₂ , Öğr ₄ , Öğr ₆
	Serbestliğin sınırları korunmalıdır.	3	Öğr ₁₁ , Öğr ₁₂ , Öğr ₁₇
	Birkaç çeşit kıyafet belirlenmelidir.	1	Öğr ₃
Veli	Ayırt edici bir yapıda olmalıdır.	10	V ₁ , V ₂ , V ₃ , V ₄ , V ₅ , V ₆ , V ₉ , V ₁₂ , V ₁₆ , V ₁₇
	Serbestliğin sınırları korunmalıdır.	5	V ₈ , V ₁₁ , V ₁₃ , V ₁₄ , V ₁₅
	Tamamen öğrenci isteğine bırakılmalıdır.	1	V ₇
Okul yöneticisi	Serbestliğin sınırlarının korunmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.	5	Y ₁ , Y ₃ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉
	Tamamen serbest olmalıdır.	1	Y ₄
	Ayırt edici bir yapıda olmalıdır.	1	Y ₅
	Okul tarafından belirlenen tek tip rahat bir kıyafet giyilmelidir.	1	Y ₂

Öğrencilerin çoğunluğu, serbest kıyafet uygulamasının öğrencilerin istekleri doğrultusunda okul yönetimince belirlenen öğrencilerin rahat hareket etmesini sağlayan ortak ve rahat birkaç tür kıyafetten oluşmasını önermektedirler ($n = 10$). Öğrencilerden birinin (Ö₁₈) "... Haftanın dört günü üniformalı bir günü serbest kıyafet şeklinde olabilir." şeklindeki önerisi öğrencilerin bir kısmı tarafından dile getirilmektedir ($n = 6$). Öğrencilerin bir kısmı, uygulamanın hiçbir kısıtlama olmadan tamamen serbest olmasını ($n = 4$) isterken küçük bir kısmı ise serbestlik sınırının korunmasını önermektedir ($n = 1$). Katı tek tip kıyafet uygulaması bir öğretmenin (Öğr₁₈) "Ben okullarda forma kullanılmasını istiyorum. Ortak bir kıyafetten yanayım, her çocuk istediği her kıyafeti giyerek okula gelmemeli bence." görüşünde belirttiği gibi öğretmenlerin bir kısmı tarafından önerilmektedir ($n = 6$). Serbest kıyafet uygulamasının tüm ülke genelinde uygulanmasının yanlış olduğu ifade edilerek sadece gerekli koşulları sağlayan okulların bu uygulamayı yürütmesi gerektiği öğretmenler tarafından sunulan öneriler arasındadır ($n = 3$). Bu şekilde düşünen bir öğretmen (Öğr₆) görüşünü "Ben her okulda kılık-kıyafetin merkezi bir politika olarak değil de, her tarafta serbest, her tarafta yasak odaklı değil de okul bazlı olması gerektiğini savunuyorum. Okul aile birliklerinin karar vermesini doğru buluyorum." şeklinde ifade etmektedir. Serbest kıyafet uygulamasının bazı sınırlamalar çerçevesinde kontrollü olması ($n = 3$) ve öğrencilerin birkaç çeşit kıyafet arasından istediğini seçerek okula gelmelerine olanak sağlanması ($n = 1$) da öğretmenler tarafından belirtilen diğer önerilerdir.

Velilerin çoğunluğu, serbest kıyafet uygulamasının öğrencilerin çevrede ayırt edilebilmesini kolaylaştıracak bir şekilde yeniden oluşturulmasını önermektedirler ($n = 10$). Bu kapsamdaki önerisini velilerden biri (V₅) "Çocukların hangi okulda ve hangi eğitim düzeyinde olduğunu bizler üniformalardan anlıyorduk. Şimdi sokak çocuğu mu yoksa okul çocuğu mu belli değil, ayırt edemiyoruz. Hiç olmazsa öğrenci izlenimini taşıyan bir figür olsa üzerlerinde." ifadeleriyle belirtmektedir. Bir diğer veli (V₇) "Bence çocuk okulda hangi kıyafetle okul içerisinde mutlu ise o kıyafetle okula gitmeli." sözleriyle kararın tamamen öğrencilere bırakılmasını önermektedir. Ayrıca velilerin önemli bir kısmı serbest kıyafet uygulaması yönetmeliğinde yer alan sınırların korunmasını öneri olarak sunmaktadırlar ($n = 5$).

Yöneticilerin çoğu ise serbest kıyafet uygulamasının sınırlarının korunmasına yönelik çalışmaların yapılmasını önermektedirler ($n = 5$). Önerilerini yöneticilerden biri (Y_5) "*Serbest kıyafet uygulaması, öğrencilerimizi okul içerisinde tehlike oluşturabilecek her türlü unsurdan ayırtedebilecek bir yapıda olmalıdır.*", bir diğeri (Y_4) "*Hep serbest olmalı, serbestin kısıtlaması olmaz.*" ve bir diğeri ise (Y_2) "*Okulun belirlediği bir kıyafetin uygulanmasını öneriyorum.*" ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda paydaşların çoğunluğunun serbest kıyafet uygulamasının temel amacını öğrencilerin rahat hareket etmesini sağlamak olarak yorumladıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu; uygulama ile ilgili olumsuz görüşler de ifade etmelerine rağmen okullarında serbest kıyafet uygulamasının yapılmasını istemektedir. Akbaba ve Konak'da (2014) "Eski uygulamaya dönülmesini ister miydiniz?" sorusuna öğrencilerin % 40.1'i evet, % 39.9'u hayır ve % 18.8'i kararsız yanıtını vermiştir. Bu konuyla ilgili yaptığı çalışmada Turan (2012) daha küçük yaştaki öğrencilerin serbest kıyafet uygulamasını ve farklı kıyafetlerle okula gelmeyi daha çok istediklerini ve her gün önlük giymekten bıkkınlık duyduklarını belirtmiştir. Tınmaz ve Sağlam'ın (2014) çalışmalarında öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan başka bir araştırmanın sonucu ise (Kıran, 2001) çalışmanın aksine öğrencilerin serbest kıyafete değil, tek tip kıyafete karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Uğurlu, Doğan, Toğcu ve Demir'in (2015) serbest kıyafet uygulamasına ilişkin veli, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeye çalıştıkları çalışmada öğretmen ve velilerin daha çok olumsuz görüş belirtmesi araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken öğrenci görüşleri araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Uğurlu vd. (2015) serbest kıyafet uygulamasına ilişkin öğrencilerin olumsuz görüş belirttiklerini ifade etmektedir. Ünal, Yıldız ve Özdil (2011) ve Ağaç ve Harmankaya'nın (2009) araştırmalarında çalışmaya paralel şekilde öğrencilerin serbest kıyafet uygulaması ile kendilerini daha iyi hissettikleri belirtilmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun serbest kıyafet uygulamasını desteklemesi sonucunun aksine öğretmen, veli ve okul yöneticileri çeşitli açılardan okul üniformaları istemektedirler. Öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin çoğu serbest kıyafet uygulaması hakkında olumsuz görüşler sunmuşlardır. Okul üniformalarını Akbaba ve Konak (2014) ve Süzer ve Sağlam'ın (2014) velilerin, Şen ve Sağlam'ın (2014) öğretmenlerin ve Lumsden'in (2001) okul yöneticilerinin, okullarda okul üniformasını desteklemekte olduklarını gösteren araştırmaları mevcuttur.

Öğrencilerin bir kısmı tarafından bulgularda dile getirilen serbest kıyafet uygulamasının öğrencilerin kendi isteklerini okul kıyafetlerine yansıtma olanağı, Mızrak ve Güzel'in (2011) araştırmalarında da belirtildiği gibi kişilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin okul kıyafetlerinin rahat ve kullanışlı olması isteği Dinçer (2005) tarafından da belirtilmektedir. Okul üniformalarının modellerinin kullanışlı olmaması, öğrencilerin hareketlerinin kısıtlanmasına ve kendilerini rahatsız hissetmelerine neden olabilmektedir. Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin bir kısmı tarafından serbest kıyafet uygulamasının güçlü bir yanı olarak ifade edilen kıyafet çeşitliliğine fırsat oluşturma bulgusundan Coşkun'un (2014) çalışmasında öğrencilerde temiz ve özenli giyinme becerisini geliştiren bir unsur olarak bahsedilmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı tarafından ifade edilen kıyafet serbestliğinin öğrencilere rahatlık ve iletişim kolaylığı yanında özgüven duygusunda artma gibi yararlar sağladığı bulgusu Tınmaz ve Sağlam (2014) ve Uğurlu vd. (2015) ile örtüşmektedir. Öğrencilerin bu davranışı okulda giyecekleri kıyafetler üzerinde bir etkilerinin olmasını istemelerinden kaynaklanmaktadır. Döş'ün (2013) çalışmasında serbest kıyafet uygulaması, araştırmayı destekleyen bir şekilde öğrencileri mutlu eden bir unsur olarak nitelendirilmektedir. Coşkun (2014) öğretmenlerin bir kısmı tarafından da ifade edildiği gibi öğrencilerin kendilerine özgü bir kıyafet giydiklerinde kendilerini özel hissettiklerini, serbest kıyafet uygulamasının öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu durumu kıyafet serbestliği, öğrencilere güven kazandırmaktadır (Akbaba & Konak, 2014) şeklinde yorumlamak mümkündür.

Araştırma sonuçları öğrenci, öğretmen ve velilerin önemli bir kısmının serbest kıyafet uygulamasının akademik başarı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu konuda kıyafet serbestliğinin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemediği (Akbaba & Konak, 2014), okullarda forma uygulamasının öğrencilerin sosyal ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu (Behling, 1994; Kraft, 2003; Uğurlu et al., 2015) ve okul üniformaları ile akademik başarı arasında düşük bir korelasyon bulunduğu (Brunsmas & Rockuemore, 1998; Yeung, 2009) şeklinde farklı sonuçlar ortaya koyan bir takım çalışmalar bulunduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları serbest kıyafet uygulamasının tüm paydaşların büyük bir çoğunluğu tarafından ekonomik yük olarak nitelendirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda kılık kıyafet serbestliğinin öğrencilerin kıyafet masraflarını artırdığı görülmektedir. Coşkun'un (2014) da belirttiği gibi serbest kıyafet uygulaması ailelere ekonomik yük olmaktadır. Kılık kıyafet serbestliği ailelere ekstra yük getirmektedir (Akbaba & Konak, 2014). Velilerden bazıları, serbest kıyafet uygulamasını moda artışına sebep göstererek ekonomik yönden problemleri görmektedir. Öğrencilerden bazıları, serbest kıyafet uygulamasını moda artışına sebep göstererek ekonomik yönden problemleri görmektedir. Bu bağlamda Aşık ve İnal'ın (2012) giyim ihtiyaçları karşılanırken öğrencilerin büyük çoğunluğunun bazen modaya uygun olmasına dikkat ettikleri sonucu araştırmayı desteklemektedir. Öğrenciler modanın serbest kıyafet uygulamasıyla okula daha rahat girebildiğini ve uygulanma alanının genişlediğini düşünmektedirler. Workman ve Sudak'ın (2008) çalışmalarında tek tip okul kıyafeti politikalarının pahalı ve moda giysileri satın alma konusunda aileler üzerindeki baskıyı azalttığı belirtilmektedir.

Araştırmada serbest kıyafet uygulaması; öğretmen ve velilerin bir kısmı tarafından farklı gelir düzeyine sahip öğrenciler arasında çeşitli olumsuz duyguları tetikleyen bir faktör olarak belirtilmektedir. Öğrenciler arasında özenme, endişelenme ve küçümsenme gibi duygulara sebep olarak gösterilmektedir. Tınmaz ve Sağlam'ın (2014) ve Kıran'ın (2001) araştırmalarında kıyafet serbestliğinin, arkadaşlar arasında özenmeye sebep olduğu vurgulanmaktadır; çünkü Akbaba ve Konak'ın (2014) da belirttiği gibi serbest kıyafet uygulaması ile birlikte okullarda artık süslü kıyafetler giyilmektedir. Öte yandan Brunsmas'ın (2006) araştırmasında, okul üniformalarının öğrenciler arasında eşitliği sağladığına değinilmektedir. King, Walker ve Minor'un (2002) çalışmalarında Amerikan okullarında tüm okulun üniforma giyiyor olması, üniformaları yıpranmış olanların arkadaşları ile aralarındaki sınıf farkının görünmesini engelleyen bir unsur olarak ifade edilmektedir. Kaiser (1997) tek tip kıyafetin sosyal sınıf farklılıklarını azalttığını öne sürmektedir. Erkan (2003) çalışmasında öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkların oluşturabileceği problemleri en aza indirmek için tek tip kıyafet uygulamasının okul ortamında gerektiğini belirtmektedir.

Öğrenci, öğretmen ve velilerin önemli bir kısmında serbest kıyafet uygulamasının yabancıların okula girişini kolaylaştırarak güvenliği zedelediği düşüncesi hâkimdir. Tınmaz ve Sağlam'da (2014) öğrenci ve veliler tarafından belirtilen özellikle sivil-öğrenci ayrımının yapılamayacağı, kötü niyetli kişilerin okula daha rahat gireceği, okul önünde duracak kişilerin kimlik tespitlerinin ve niyetlerinin anlaşılmasının daha da zorlaşacağı gibi endişeler araştırmada tüm paydaşların bir kısmı tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca bu sonuç, Akbaba ve Konak'ın (2014) serbest kıyafet uygulaması öğrenci olanı ve olmayanı, okul içinde ve dışında ayırmayı zorlaştırarak okul güvenliği açısından sıkıntılar oluşturmaktadır görüşüyle uyusmaktadır. Üniformalar, öğrenci olduğunun çevredeki bireylerin bilinmesini sağladığı için öğrencilerce istenmektedir (Dinçer, 2005). Coşkun (2014) ve Uğurlu vd. (2015) göre serbest kıyafet uygulaması, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencileri diğer kişilerden ayırmalarını zorlaştıracağı için okullarda güvenlik zafiyeti doğurmaktadır çünkü serbest kıyafet uygulaması ile okula yabancılar rahatlıkla girip çıkabilmektedir. Okul üniformaları öğrencileri diğer vatandaşlardan ayırt etmeye yardımcı olurken serbest kıyafet uygulaması bu durumu ortadan kaldırmaktadır.

Araştırmada serbest kıyafet uygulaması öğrenci ve velilerin önemli bir kısmı tarafından zaman açısından dezavantajlı olarak yorumlanmaktadır. Öğrencilerin sabahları ne giyeceklerine karar vermek için zaman harcadıkları bulgusunu destekler bir biçimde Kraft'da (2003) okul üniformalarının kullanılmasının zaman açısından avantajlı olduğu belirtilmektedir. Serbest kıyafet uygulamasının zamana etkisine dair bulgu ile uyumlu bir şekilde Akbaba ve Konak'a (2014) göre öğrenciler, serbest kıyafet uygulamasında okula gitmek için kıyafet seçimine çok fazla zaman harcamaktadırlar.

Araştırma sonuçları, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin önemli bir kısmının tek tip okul kıyafetlerini okul disiplini açısından istediklerini göstermektedir. Kahraman ve Karacan (2013), Tınmaz ve Sağlam (2014), Akbaba ve Konak (2014), Coşkun (2014) ve Uğurlu vd. (2015) çalışmalarında serbest kıyafet uygulaması öğrencileri olumsuz davranışa yönelterek okul disiplinini bozan bir faktör olarak ifade edilmektedir. Workman ve Sudak (2008), Tanioka ve Glasser (1991), Peterson (2008), Sanchez vd. (2012) araştırmalarında tek tip kıyafet giyilen okullarda disiplin sorunları ve zorbalığın azaldığı belirtilmektedir. Knechtle ve Mitchell'e (2003) göre yöneticiler, üniformaların okuldaki şiddeti ve disiplin ihtiyacını azalttığına inandıkları için okullarında üniforma uygulamasını yürütmektedirler.

Araştırmada paydaşların serbest kıyafet uygulamasına ilişkin önerileri de bulunmaktadır. Az sayıdaki öğrenci ve okul yöneticisinin kıyafet uygulamasının tamamen serbest olması önerisine başka çalışmalarda rastlanılmamıştır. Ancak serbest kıyafet uygulamasını temel hak ve özgürlükler açısından gerekli, tek tip kıyafet uygulamasının ise özgürlüğü kısıtlayıcı olarak nitelendiren (Akbaba & Konak, 2014) çalışmalar bulunmaktadır. Velilerden birinin kıyafet politikasının seçiminin tamamen öğrencilere bırakılması önerisini Dinçer (2005) okul kıyafetlerinin belirlenmesinde öğrencilerin kendi tercihlerinin sorulmasının önemli olduğu şeklinde ifade etmektedir. Velilerin çoğunluğu ve bir okul yöneticisinin güvenlik açısından sıkıntılar barındıran serbest kıyafet uygulamasını ayırt edici bir yapıya kavuşturma önerileri başka çalışmalarda da yer almaktadır. Uğurlu vd. (2015) önerisini okulların güvenlik, aidiyet ve bağlılık yaratan etkenler için kıyafete eşdeğer arma, tişört gibi sembol ve işaretlerin kullanılması sağlanmalıdır şeklinde ifade ederken Kahraman ve Karacan (2013) öğrencilere çipli kimlikler verilerek okul turnikelerinden yabancıların geçişinin kontrol altına alınmasını önermektedir. Öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin bir kısmı tarafından ortak bir şekilde ifade edilen serbestliğin sınırının korunması önerisi bir başka araştırmada (Kahraman & Karacan, 2013) yarı serbestlik şeklinde ifade edilerek kıyafetin sınırlarının okulca belirlendiği ama teferruatına aile ve öğrencinin karar verdiği bir uygulama önerilmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı ve bir öğretmen, öğrenci isteği doğrultusunda belirlenen birkaç tür rahat kıyafet kullanılmasını önermektedirler. Bu öneri, Coşkun (2014) tarafından öğrencilerin farklı kombinasyonlar oluşturarak kendilerini ifade etmelerine imkan sağlayan sınırlı bir serbestlik modelinin uygulanması şeklinde sunulmuştur. Aynı zamanda okullarda öğrencilerin, imajına uygun kıyafetler giyerek, kişiliğini yansıtabileceği, ortama uygun giyinmeyi öğrenebileceği, kıyafetiyle ilgi sorumluluk alarak temiz ve özenli giyinme becerini geliştirebileceği moda ve giyim bilgisi kulüpleri kurulması bu bağlamda sunulan başka bir öneridir. Öğrencilerin bir kısmının "*Haftanın tek bir günü serbest kıyafet uygulaması yapılmalıdır.*" önerisi çeşitli çevreler tarafından dile getirilmiş olmasına rağmen bu konuda yapılan araştırmalarda bu öneri ile karşılaşmamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı da Kıran (2001) gibi her okulun kendisinin kendi kıyafetini belirleyebilmesini önermektedir. Serbest kıyafet uygulamasına ilişkin paydaşların önerileri dışında diğer araştırmalarda, öğrencilere kişisel bakım dersi kapsamında kıyafet seçimi, renk uyumu, kumaş bilgisi vb. konularda bilgilendirmeler yapılması (Kahraman & Karacan, 2013), araştırmaların boyutlarının genişletilmesi (Akbaba & Konak, 2014), ekonomik anlamda sıkıntılar oluşturduğu belirtilen okul kıyafetlerinin makul fiyatlarla her yerde rahatlıkla bulunup alınabilecek şekilde satılması, öğrencilerin okul kıyafetleri konusunda ekonomik olarak desteklenmesi, gereksiz tüketim ve marka giyim endişelerinin giderilmesi (Coşkun, 2014), serbest kıyafet uygulaması konusunda bilgilendirme çalışmalarının yapılarak çelişkili ve kararsız ifadelerin giderilmesi ve toplumsal farkındalığın artırılması ile serbest kıyafet uygulamasının veli görüşlerine göre devam ettirilmesi (Uğurlu et al., 2015) önerileri sunulmaktadır.

Araştırmacılar tarafından sunulan öneriler, serbest kıyafet uygulamasının araştırılmasına ve uygulanmasına yönelik öneriler olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmaya yönelik öneriler kapsamında (i) serbest kıyafet uygulamasına ilişkin değişik kademe ve türdeki okullarda özellikle tüm paydaşların dâhil edildiği araştırmalar yapılarak tarafların görüşlerine çoklu bakış açısına dayalı bir yaklaşımla başvurulabilir. (ii) Türkiye'de sosyo-ekonomik gelişmişlik açısından şehirler hatta semtler arasındaki dengesizlik göz önünde bulundurularak okul ölçekli uygulamalar yapılabilir. (iii) Serbest kıyafet uygulamasının akademik ortamlarda sistemli analizinin yapılabileceği platformlar oluşturularak uygulamanın boyutları analiz edilebilir ve tartışılabilir. Uygulamaya yönelik ise (i) öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerine fırsat veren, öğrencilere fiziksel ve ruhsal açıdan rahatlık sağlayan ve mevsim, iklim ve özel şartlara göre çeşitlenebilen farklı kombinasyonların bulunduğu sınırlı serbestlik modeli uygulanabilir. (ii) Okul güvenliğini sağlamak amacıyla kıyafetlerin tek bir parçası okullarda yabancıların ayırt edilmesini ve öğrencilerin çevrede tanınmasını sağlayacak biçimde ortak, diğer giysilerin serbest olduğu bir uygulama yapılabilir.

Extended Abstract

Introduction

The policies related to school uniform differ among countries. The uniform is preferred more in the system of education where education is a public service and reproduction of national values is the prime purpose. While students wear uniforms chosen by central management in countries like Japan, Taiwan, People's Republic of China, Hong Kong; school uniform is not even a matter of discussion in some countries. Although students wear uniforms in some countries like the United States, France and England; there are no central regulation aimed at students' wearing monotype uniforms. The roots of primary school uniform in England have based on the foundation schools where poor students studied (Hesapçioğlu & Giorgetti, 2009). France influenced by England has implemented the school uniform policy. Furthermore, the monotype uniform and school uniform implementations have become widespread rapidly among American schools since the '90s (Erkan, 2003). In most of the state schools in Japan, although monotype clothing is unused, students have to use the same hat or symbol for the aim of school differentness (Kiral & Kiral, 2009).

The school clothes of Turkish students are determined by regulations and notices declared by Ministry of National Education. The poverty as a new victor of the Turkish War of Independence influenced the students' clothes; to provide an education that would eliminate economic discrepancy among citizens, all primary school students' clothes were arranged with the aim of discipline and integrity in education (Kiran, 2001). According to a regulation declared by Ministry of National Education in 1981, black school uniform and white neck were stated for the first and second grades of the primary education. For high schools, female students would wear uniform which was in a color chosen by the school, not showing body lines, with no slit, armed and covering knees; male students would wear a suit including a jacket, a shirt, trousers and a tie (Ministry of National Education, 1981). In the year of 1989-1990, the block uniform implementation was considered psychologically negative and so different colors for uniforms were chosen in each city and village school among the seven regions of the country. After 1990-1991, primary school students started wearing blue uniform instead of the black (Kiran, 2001).

The school uniforms changed continuously by the regulations and notices and female students were free to wear trousers in basic colors in 2002 (Milliyet, 2013). In June of 2009, in a School Clothes workshop, the school clothes were discussed about "the economic aspect", "socio-cultural aspect", "physical development and education aspect" by committees consist of students, teachers, directors of schools, union representatives, head of parent-teacher association and Ministry of National Education bureaucrats (Ministry of National Education, 2009).

In November of 2012, in the regulation for specifying the school clothes strains of state and private preschools, primary, secondary and high schools, it was stated that school clothes were free within some restrictions in state schools and chosen by administrators in private schools. It was defined as "Students of preschool, primary school, secondary school and high school wear clean and tidy clothes according to their age groups" Also, students would wear convenient clothes in school activities and it was not compulsory to wear monotype clothes during sports activities (Ministry of National Education, 2013). This attractive regulation was changed in the 25th of July, 2013 by school administrators and parent-teacher association, on the condition that it was not against the regulation, school clothes could be chosen as a result of the parents' approval (50% percent is enough). By this change, some schools decided to wear monotype school clothes.

There was another change in the regulation in the 27th of September, 2014; the definition of "uncovered" has been changed into "Students' face are uncovered. "Excluding, preschool and primary school students; it is forbidden for students to have any political material , dying hair, tattoo and wearing piercing.

Free dress code has been a matter of debate (Güçlü, 2009; Ministry of National Education, 2014; Türk, 2013). While some people think this practice is useful, some think it is harmful. The starting point of supporters is that monotype clothes hinder freedom of expression and the practice has no correlation with the academic success. According to the supporters, it is necessary to create safe learning environment, decrease discipline problems in school, increasing safety and reducing the problems caused by socio-economic and cultural differences (Erkan, 2003). In a research that surveys attitude towards school clothes, there is positive attitude for monotype clothes and negative for free dress code (Kiran, 2001). In a research surveying the attitudes of mothers and children, it is clear that children are glad about school uniforms' models, colors and shapes while mothers are satisfied with model and shapes (Üstün & Çeğindir, 2006). In a research surveying teachers' and students' attitudes ,it is clear that teachers think more positively about monotype clothes than students, preschool and primary school students view it more positively than high school students (Stockton, Gullatt, & Parke, 2002). Dinçer (2005), searching the effects of socio-economic level on school clothes states that students' school uniform preferences differ according to the socio-economic level. Another survey's result shows that parents' level of income affects students' motivation for wearing school clothes (Turan, 2012). It is stated that compulsory clothing practice reduces students' absenteeism, crime and fighting, vandalism (Cohn, 1996); rehabilitating school setting (Murray, 1997; Tucker, 1999) and self-esteem level academic success are higher in the schools preferring monotype clothes (Gregory, 1996; Sanchez, Yoxsimer & Hill, 2012).

The researches show that school clothes are perceived an important variable on juvenile delinquency (Tanioka & Glasser, 1991), uniform policy is effective to prevent school violence (Peterson, 2008; Sanchez et al., 2012) and both violence and discipline problems decrease in schools preferring monotype clothes (Sanchez et al., 2012). In another research, it is denied that school uniform policies hinder getting ganged and decrease school offences (Evans, 1996). In a research surveying the impacts of school clothes on school violence, it is stated that monotype clothes create a positive setting to reveal importance of education in schools and it make students feel that they are together for a mutual purpose (Kepenekçi & Özcan, 2000). According to the supporters of strict school clothes policies, they promote students' security by decreasing peer victimization and activities of gangs. Strict school clothes policies decrease the pressure of buying expensive clothes and it also helps preventing absenteeism, disciplinary punishment and drug addiction (Workman & Sudak, 2008). In some of the researches about monotype clothes, it appears that it could be a balancing or an unbalancing factor among students (Kim and DeLong, 2006; Wilkins, 1999). While wearing monotype provides equality among students, it also causes recognition of the inequality with regards to socio-economically. Firmin, Smith and Perry (2006) state that the purpose of monotype differs by students' economic status, it functions as an equalizer among students in both private and state schools, it states the statue in private schools. Some studies have data that monotype practice causes discrimination (Jennings, 1989). Likewise, there are some researches claiming that monotype practice hinders recognizing students' psychology, feelings and problems (King, 1998). Additionally, there are some researches that show monotype practice does not hinder problems caused by economic differences as it does not include students' all living space (Evans, 1996; Pollitt, 1998).

This research aims to reveal the ideas of students, teachers, parents and school administrators, the basic actors of school setting, about the practice of free dress code in high schools, holistically and sophisticatedly. It searches for answers to these sub-problems:

- What are the views of students, teachers, parents and school administrators about the free dress code?
- What are the suggestions of students, teachers, parents and school administrators about the practice of free dress code in high schools?

Method

Research Design

The survey is a qualitative research. The qualitative method is preferred with the aim of acquiring broader perspective about the topic (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Case study is used to identify the reflections of free dress code practice on teachers, students, parents and school administrators. Case study is a research method that seeks a current fact in its frame and it examines the states deeply and sophisticatedly (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Participants

The participants were chosen among the students in Ankara and its central districts like Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Altındağ. Students, teachers, parents and school administrators were chosen from high schools which have practice of free dress code by using criterion sampling and maximum variety samples. 28 students, 23 teachers, 17 parents and 9 school administrators participated the survey.

Instrument

The data was gathered via semi-structured interview forms shaped by the researchers. The interview forms were formed for each participant group separately, containing three parts:

- i. The part explaining the research question, the date and time of the interview, an information about the researcher, the aim and implementation of the survey,
- ii. The part explaining participants' age, seniority, gender, income, educational background,
- iii. The part including alternative questions to clarify research questions and probes, besides research questions.

Application

The permission slip, supplied by the Provincial Directorate of National Education in Ankara, was presented to school administrators before the interviews. The school administrators assigned the proper time and setting for the implementation. The participants were informed about the research topic before the interviews. The interviews were implemented face-to-face and individually. The interviews were recorded in the direction of participants' preferences or participants took notes during the interview.

Data Analysis

A qualitative data analysis method – descriptive analysis- was used for the analysis of recorded interviews or notes (Yıldırım & Şimşek, 2013). The data gathered from face-to-face interviews was turned into text, it was reorganized in line with questions and was summarized in other words it was

defined. Descriptive analysis is a presentation of original qualitative data and correct quotation of participants' expressions (Kümbetoğlu, 2005). Direct quotations were stated owing to code names of participants. With the purpose of privacy, rotation numbers were assigned for each participant; (Ö) for students, (Öğr.) for teachers, (V) for parents and (Y) for administrators were stated.

Results

Most of the students, teachers and school administrators think that free dress code make students feel comfort. According to some students and teachers, the practice of free dress code improves students by letting them choose. Also it sets students free and supports personality development. Most of the participants, who consider free dress code are negative, consider the practice as an economic burden. The practice of free dress code, viewed disadvantageous in terms of security, is emphasized to be a discipline spoiler. There are differences of opinions among most of the teachers, administrators and students. While teachers and administrators think the practice makes the control difficult, students think that it makes easier. According to some shareholders, the practice of free dress code tires out students psychologically and it causes problems such as pride, anxiety of wearing and constellation. It is considered negative in terms of time by some students and many of the parents. Students, teachers and most of the parents think jointly that the practice does not affect academic success; it has neutral effect.

Most of the students propose that school uniforms should consist casual and common clothes chosen by administrators in accordance with students' preferences. Other advices of students are like these; there should be free dress code practice in a certain day of the week, the line of freeness is conserved and the practice is fully free without any restrictions. The advices of teacher are like these; the request of strict practice, implementation only in schools that provide essential conditions, controlling the implementation in a frame and students' opting their clothes among particular ones. Most of the parents offer reforming the practice so students are distinguishable. Also, a great many of parents offers conserving the limits stated in the regulation. Most of the administrators offer trying for conserving the limits of the practice.

Discussion, Conclusion & Implementation

The shareholders interpret that the main purpose of the practice is to make students move easily as a result of the survey. Ünal, Yıldız and Özdil (2011) and Ağaç and Harmankaya (2009) state that students feel better thanks to the practice, in paralel with their studies. Although most of the students support the practice of free dress code; teachers, parents and administrators prefer uniforms. Most of the teachers, parents and administrators expressed negative opinions. According to the studies of Akbaba and Konak (2014), the parents support uniforms; teachers support uniforms according to the studies of Şen and Sağlam (2014), and administrators support it in the surveys of Lumsden (2001). As Mızrak and Güzel (2011) state in their surveys, students' freedom to reflect their desires makes them feel comfort. The results of the surveys show that a great part of the students, teachers and parents think that it has no effect on academic success. There are some different studies showing that the practice of free dress code does not affect the success positively (Akbaba & Konak, 2014); the practice of uniform has positive effect on social success and academic success (Behling, 1994; Kraft, 2003; Uğurlu, Doğan, Toğçu & Demir, 2015); and there is a low correlation between school uniform and academic success.

The result of the survey shows that the practice of free dress code is viewed as an economic burden by many of the shareholders. Some students think that it is problematic because of rising the fashion. At this point, the survey result of Aşık and İnal (2012), that most students care about wearing fashionably during their shopping, supports the survey. The practice of free dress code is viewed trigger of negative feelings among students who have different income levels by teachers and parents. It is seen a reason of painstaking, anxiety and being despised. On the other hand, in the survey of Brunnsma (2006), it is mentioned that school uniform provides equality among students. It is stated in the study of King,

Walker and Minor (2002) that wearing uniform in American schools hinders the differences among students with new and old uniforms. Kaiser (2007) claims that monotype clothes decrease the social class diversity.

There is a common belief among students, teachers and parents that the practice of free dress code makes strangers' entrance to schools easier and is harmful for security. It is viewed disadvantageous in terms of time by a great many of students and parents. The results of the survey show that most of the students, parents and administrators prefer monotype clothes for the sake of school discipline. It is stated, that free dress code direct students to negative acts and so it spoils the school discipline, in the surveys of Kahraman and Karacan(2013), Tınmaz and Sağlam (2014), Akbaba and Konak (2014), Coşkun (2014), Uğurlu et al. (2015). It is stated, that discipline problems and extortion decrease in schools with monotype clothes, in the surveys of Workman and Sudak (2008), Tanioka and Glasser (1991), Peterson (2008), Sanchez et al. (2012). According to Knechtle and Mitchell (2003), administrators conduct the practice of uniform as they believe it decrease violence and discipline requirement

The suggestions of the researchers about the survey of the free dress code and the implementation are classified. Within the scope of the suggestions: (i) the views of the participants from different grades and kinds, including all stakeholders, could be considered via broad scanning. (ii) Considering the socio-economic inequality among cities and provinces, school-scaled surveys could be conducted. (iii) Platforms, where systematical analysis of free dress code practice is possible, could be created. Within the scope of practice: (i) there could be limited combinations of seasonal clothes which make students feel comfort both physically and psychologically and let them express themselves easily. (ii) For the school security, one part of the clothes could be chosen differently from strangers so as to identify the students.

Kaynakça

- Ağaç, S., & Harmankaya, H. (2009). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin giysi tercihleri ve giysi satın alma davranışlarına etki eden faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1-13.
- Akbaba, A., & Konak, M. (2014). Yeni ilk orta ve lise kıyafet yönetmeliğinin veli ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 21-40.
- Aşık, M., & İnal, C. (2012). Orta öğretim öğrencilerinin giyim ihtiyaçlarını karşılama ve moda konusundaki görüş ve davranışları. *Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu*. Retrieved September 28, 2014, from <http://mebk12.meb.gov.tr>
- Behling, D. (1994). School uniforms and person perception. *Perceptual Motor Skills*, 79(2), 723-729.
- Brunsma, D. L. (2006). School uniform policies in public schools. *Principal Arlington*, 5(3), 50.
- Brunsma, D. L., & Rockquemore, K. A. (1998). Effects of student uniforms on attendance, behavior problems, substance abuse, and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 53-62.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caruso, P. (1996). Individuality vs. conformity: The issue behind school uniforms. *NASSP Bulletin*, 8(581), 83-88.
- Cohn, C. A. (1996). Mandatory school uniforms. *The School Administrator*, 53(2), 22-25.
- Coşkun, H. (2014). *Okullarda kıyafet serbestliği uygulamasına ilişkin öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diñer, T. (2005). *Lise öğrencilerinin okul üniformalarına ilişkin tercihlerinin ve sorunlarının belirlenmesi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Erkan, S. (2003). Okullarda tek tip ya da serbest kıyafet. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 268-269.
- Evans, D. L. (1996). School uniforms: An "unfashionable" dissent. *Phi Delta Kappan*, 78(2), 139.
- Firmin, M., Smith, S., & Perry, L. (2006). School uniforms: A qualitative analysis of aims and accomplishments at two Christian schools. *Journal of Research on Christian-Education*, 15(2), 143-168.
- Gregory, N. B. (1996). *Effects of school uniforms on self-esteem, academic achievement and attendance*. Unpublished master's thesis, South Carolina State University, USA.
- Güçlü, A. (2009). Mavi önlük bu sefer kalkacakmış! *Milliyet*. Retrieved March 25, 2013, from http://www.abbasguclu.com.tr/egitim/mavi_onluk_bu_sefer_kalkacakmis.html
- Hesapçioğlu, M., & Giorgetti, F. M. (2009). Siyah önlük beyaz yakanın kökeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1717-1750.
- Jennings, L. (1989). Stricter rules on student dress, decorum revive familiar civil liberties questions. *Education Week*, 6(7), 14-15.
- Kahraman, İ., & Karacan, H. (2013). Serbest kıyafet uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin paydaş görüşleri. *Kilis Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 120-142.
- Kaiser, S. B. (1997). *The social psychology of clothing: Symbolic appearance in context*. New York: Fair Child Books.
- Kepeñekçi, Y. K., & Özcan, A. Y. (2000). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 153-163.

- Kıral, B., & Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.
- Kıran, H. (2001). İlköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 79-84.
- Kim, Y., & DeLong, M. (2006). School dress codes and uniforms: Perspectives on wearing uniforms in Korea and the United States. In D. L. Brunsma (Ed.), *Uniforms in public schools, a decade of research and debate* (pp. 137-149). Lanham: Rowman & Littlefield.
- King, K. A. (1998). Should school uniforms be mandated in elementary school. *Journal of School Health*, 68(1), 32-38.
- King, A., Walker, L., & Minor, D. (2002). A study of dress codes/uniforms in Kentucky. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 68(3), 52-56.
- Knechtle, J. C., & Mitchell, H. W. (2003). Uniforms in public schools and the first amendment: A constitutional analysis. *The Journal of Negro Education*, 72, 487-494. Retrieved March 24, 2014, from <http://www.journalnegroed.org>
- Kraft, J. A. (2003). *Society's perceptions and attitudes toward school uniforms*. Unpublished master's thesis, The Graduate School University of Wisconsin-Stout, Wisconsin.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Lumsden, L. (2001). Uniforms and dress-code policies. (ED 454 568). Retrieved June 15, 2014, from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3371/digest148.pdf?sequence=1>
- Mızrak, Ş., & Güzel, S. (2011). Hamilelerde giyim problemleri ve tercihleri. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1(1), 58-67.
- Milliyet, (2013). Siyah önlüğün artık albümlerde kalan serüveni. Retrieved March 23, 2013, from <http://gundem.milliyet.com.tr/siyahonlugunartikalbumlerdekalanserueni/gundem/gundemdetay/01.12.2012/1635397/default.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). Okul kıyafetlerini değerlendirme çalışmayı. Retrieved April 3, 2013, from <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öğrencilerinin kılık ve kıyafetlerine dair yönetmelik* (T.C. Resmi Gazete No. 28480). Retrieved February 13, 2013, from <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/11/20121127.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/11/20121127.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öğrencilerinin kılık ve kıyafetlerine dair yönetmelikte değişiklik yapılması hakkında yönetmelik* (T.C. Resmi Gazete No. 29132). Retrieved October 20, 2013, from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140927.htm>
- Murray, R. K. (1997). The impact of school uniforms on school climate. *NASSP Bulletin*, 81(593), 106-112.
- Peterson, R. L. (2008). *Fact Sheet 6: Student uniforms*. Consortium to prevent school violence. Lincoln: University of Nebraska. Retrieved September 15, 2014, from <http://flaglerlive.com/wp-content/uploads/CPSV-Fact-Sheet-6-Student-Uniforms.pdf>
- Pollitt, K. (1998). Madchen in üniform. *Nation*, 266(15), 10.
- Sanchez, J. E., Yoxsimer, A., & Hill, G. C. (2012). Uniforms in the middle school: Student opinions, discipline data and school police data. *Journal of School Violence*, 11(4), 345-356.
- Stockton, C., Gullat, D. E., & Parke, D. R. (2002). School uniforms: Policies and procedures. *Research In Middle Level Education*, 25(1).

- Süzer, S., & Sağlam, H. İ. (2014, Haziran). *İlkokullarda serbest kıyafet uygulamasının öğrenci velilerinin görüşlerine göre incelenmesi*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi , Sakarya, Türkiye. Retrieved December 18, 2014, from http://www.egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabi1.pdf
- Şen, C., & Sağlam, H. İ. (2014, Haziran). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi , Sakarya, Türkiye. Retrieved December 18, 2014, from http://www.egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabi1.pdf
- Tanioka, I., & Glaser, D. (1991). School uniforms, routine activities and the social control of delinquency in Japan. *Youth and Society*, 23(1), 50-75.
- Tınmaz, E., & Sağlam, H. İ. (2014, Haziran). *İlkokul öğrencilerinin serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi , Sakarya, Türkiye. Retrieved December 18, 2014, from http://www.egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabi1.pdf
- Tucker, W. H. (1999). *How student uniforms impact teacher perceptions of climate in urban public middle schools*. Unpublished doctorate dissertation, University of Minnesota, USA.
- Turan, M. (2012). Okullarda kıyafet serbestliği üzerine bir araştırma. *Milliyet*. Retrieved March 18, 2014, from <http://www.milliyet.com.tr/okullarda-kiyafet-serbestligi-uzerine-arastirmaegitimdunyasi640143/>
- Türk, A. (2013). Okullarda serbest kıyafet uygulaması. Retrieved March 23, 2013, from <http://www.ogretmeninnesi.com/makale/id37.htm>
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Toğçu, İ. & Demir, A. (2015). Serbest kıyafet uygulaması: Kim ne söyledi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 213-246.
- Ünal, Z. B., Yıldız, E. Z., & Özdil, N. (2011). İlköğretimde kullanılan pantolonluk kumaş özelliklerinin incelenmesi ve iyileştirilmesi üzerine bir araştırma. *Tekstil ve Konfeksiyon*, (3), 244-248.
- Üstün, G., & Çeçindir, N. Y. (2006). İlköğretim çağı çocukları ve annelerinin okul önlük ve formalarının konforundan memnuniyet durumlarının incelenmesi. Retrieved April 5, 2013, from <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/gu.pdf>
- Wilkins, J. (1999). School uniforms: The answer to violence in American schools or a cheap education reform? *The Humanist*, 59(2), 19-22.
- Workman, J. E., & Studak, C. M. (2008). Use of the means/ends test to evaluate public school dress-code. *Educational Policy*, (22), 295-326.
- Yeung, R. (2009). Are school uniforms a good fit? *Educational Policy*, 23(6), 847-874. Retrieved August 5, 2013, from <http://www.online.sagepub.com>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi

Cemal TOSUN^a, Fatma ÇAPCIOĞLU^a

^aAnkara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Ankara/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.038

Makale Geçmişi:

Geliş 29 Haziran 2015
Düzeltilme 12 Kasım 2015
Kabul 20 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Dini gelişim,
Kur'an kursu,
Din eğitimi.

Öz

3-4 yaşlarından itibaren çocukların din ile ilgili konuları merak ettiği, dini kavramlar ile ilgili sorular sorduğu, çevresindeki dini tavır ve faaliyetlere karşı ilgi gösterdiği bilinmektedir. Diğer gelişim özelliklerinden bağımsız olmamakla birlikte, bu yaş döneminin dini gelişim açısından kritik bir dönem olarak isimlendirilmesi mümkündür. Bu dönem çocuklarının genel özellikleri yanında dini gelişim özelliklerinin de bilinmesi, planlanan din eğitimi uygulamaları açısından önem arz etmektedir. Bu makale, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye'de bazı illerde pilot uygulaması yapılan 4-6 yaş Kur'an Kursu Öğretim Programını, dini gelişim kuramları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Programın değerlendirilmesi için kullanılacak temel ölçütler, dini gelişim açısından bu yaş döneminin özellikleridir. Öğretim programının genel olarak, dini gelişim alanında yapılan çalışmaları dikkate alarak hazırlandığı, bununla birlikte bazı noktalarda konu merkezli yaklaşım ve geleneğin etkisi ile dini gelişim özelliklerinin göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama boyutunun da dâhil edileceği yeni çalışma verileri dikkate alınarak öğretim programının geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Evaluation of Quran Courses Curriculum (4-6 Age Group) in the Context of Religious Development Theories

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.038

Article history:

Received 29 June 2015
Revised 12 November 2015
Accepted 20 November 2015

Keywords:

Religious development,
Quran courses,
Religious education.

Abstract

It is known that the children ask questions about religion, interest in religious behavior and activities /rituals since 3-4 years old. Therefore, these ages can be regarded as the critical period for religious development. In addition to the general characteristics of the children of this period, it is also important to know about the characteristics of the children's religious development in respect of religious education. This paper aims to examine and evaluate the Quran courses curriculum (4- 6 age of group) which has been applied in some provinces in Turkey since 2013-2014 academic year, in context of religious development theories. Compatibility of aims, attainments, stories, activities of the curriculum to the religious development has been discussed. In conclusion, it is seen that, despite some of its lacks, the curriculum has been prepared by taking the studies in the field of religious development into consideration. However, the characteristics of religious development have been overlooked at some points of curriculum due to the influence of subject- centered approach and tradition.

Giriş

İnsan, sonsuz kabul edilen potansiyeller ile doğar ve bu potansiyellerini çevrenin etkisiyle geliştirir. Psikologlar uzun bir dönem gelişim üzerinde kalıtımın mı çevrenin mi etkili olduğu konusu üzerinde tartışmış ve farklı fikirler beyan etmişler; bunun yanında bugün gelinen noktada artık gelişimin, kalıtım ve çevrenin ortak ürünü olduğu kabul edilmiştir. Yapılan pek çok araştırma ile çevre tarafından geliştirilmeyen potansiyellerin ya hiç ortaya çıkmayacağı ya da belli bir aşamanın ötesine geçemeyeceği ifade edilmektedir. Gelişimi kalıtım ve çevrenin ortak ürünü olarak kabul etmek, eğitimin insan gelişimi üzerindeki önemini bir kez daha fark etmemizi sağlar. Bu gerçek, öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili olan çevresel faktörlerin bireyin gelişimi açısından dikkate alınmasını gerektirir.

İnsan gelişiminde bazı dönemlerde belli özelliklerin ön plana çıkması, gelişim psikolojisinde kritik dönem olarak isimlendirilmektedir. Eğitim uygulamaları açısından kritik dönemlerin bilinmesi, bu dönemlerde yapılması planlanan eğitimin niteliği açısından önem arz etmektedir. İnsan fiziksel, duygusal, bilişsel vb. açılardan gelişim gösterirken, çevresel etkilere göre dini açıdan da gelişim göstermektedir. Bilişsel, ahlak, sosyal gelişim gibi dini gelişim açısından da kritik dönemlerin var olduğu ve bu dönemlerde çevresel etkilerin/ eğitimin bireyin potansiyel gelişimini bir üst aşamaya taşıyabileceği gerçeği ise din eğitimi açısından dini gelişim özelliklerinin bilinmesinin önemini ortaya koyar. Ayrıca çevresel etkileşimlerin az olduğu durumlarda bireyin; bilişsel, sosyal vb. gelişim gibi dini gelişim açısından da belli bir aşamanın ötesine geçemeyeceği ifade edilmektedir.

3-4 yaşlarından itibaren çocukların din ile ilgili konuları merak ettiği, dini kavramlar ile ilgili sorular sorduğu, çevresindeki dini tavır ve faaliyetlere karşı ilgi gösterdiği bilinmektedir. Diğer gelişim özelliklerinden bağımsız olmamakla birlikte, bu yaş döneminin dini gelişim açısından kritik bir dönem olarak isimlendirilmesi mümkündür. Bu dönem çocuklarının genel özellikleri yanında dini gelişim özelliklerinin de bilinmesi, planlanan din eğitimi uygulamaları açısından önem arz etmektedir.

Dini gelişim alanında yapılan ilk çalışmalar genellikle J. Piaget, L. Kohlberg, E. Erikson gibi bilim insanlarının geliştirdikleri bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişim teorilerinden etkilenmiştir. Bu çalışmalardan en önemlileri Piaget'in bilişsel gelişim teorisini dini gelişime uygulayan Elkind ve Goldman tarafından yapılmıştır. Bununla birlikte son yıllarda dini gelişimi açıklamak amacıyla yapılmış çalışmalar da dikkat çekmektedir. Bu çalışmalardan biri ülkemizde de son dönemlerde üzerinde önemle durulan " İnanç Gelişimi Teorisi" dir. Amerikalı Teolog James W. Fowler' a ait bu teori, dini olsun veya olmasın evrensel anlamda her inancın gelişimini aşamalar halinde incelemekte ve her aşama için belli özellikler belirlemektedir.

Dini gelişim sürecini ve aşamalarını anlamak amacıyla yapılan bu çalışmaların din eğitimi alanında önemli etkileri olduğu söylenebilir. Özellikle Piaget'ci araştırmaların din eğitimine ana etkisi, çocuk ve gençlere öğretilecek dini muhteva konusunda bir takım sınırlamalar getirmek olmuştur. Goldman'ın bulguları, çocukların Kutsal materyaller üzerine aşırı derecede yoğunlaştırılmasını sınırlamaya yönelik çağrılara sebep olmuştur. (Gottlieb, 2006) Bu araştırmaların bulguları Türkiye'de yapılan pek çok çalışmayı da etkilemektedir. Okul öncesi din eğitimi ile ilgilenen araştırmacılar için gelişim ve dini gelişim alanındaki çalışmalar birer ölçüt olarak kullanılmakta, din eğitiminin çocukların gelişim özelliklerine uygun olması gerekliliği ifade edilmektedir.(Bkz. Köylü, 2011)

Yaygın din eğitimi için belirlenen yaş sınırının ortadan kalkması ile Diyanet İşleri Başkanlığı, okul öncesi dönem için bir Kur'an Kursları öğretim programı hazırlamıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibarıyla toplam 10 ilde pilot uygulaması başlatılan program için öğretici kitapları basılmıştır. Araştırmamızın amacı henüz pilot uygulaması gerçekleştirilen Kur'an kursu öğretim programını ve öğretici kitaplarını esas alarak bir doküman incelemesine tabi tutmaktır.

Çalışma boyunca Kur'an Kursu Öğretim programı(4-6yaş grubu) dini gelişim alanındaki çalışmalardan ne derece yararlanmıştı? Program, amaç, kazanım, hikâye ve etkinlikler bağlamında, 4-6 yaş grubu çocukların dini gelişim düzeylerine uygun mudur? sorularına cevap aranmıştır.

Kur'an Kursu Öğretim Programı ile ilgili yapılmış başka bir çalışma henüz mevcut değildir. Bu noktada araştırmamızın hem farklı kriterler bağlamında yapılacak uygulama boyutunu da içeren yeni çalışmalara katkı sağlaması hem de programın eksik kısımlarının giderilmesi adına önemli olduğu söylenebilir.

Yöntem

Araştırmamızda doküman incelemesi yapılmış ve uygulama boyutu kapsam dışında bırakılmıştır. Bilindiği gibi doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program metinleri, yazışmalar, öğrenci dosyaları gibi farklı dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir. (Yıldırım & Şimşek, 2011)

Araştırmamız açısından değerlendirilmesi yapılan doküman, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2014 yılında hazırlanan "Kur'an Kursları Öğretim Programı(4-6 yaş grubu)" ve programın öğretimi için hazırlanmış olan "Öğretici Kitabı 1 ve 2" dir.

Doküman incelemesinde verilerin kodlanmasında farklı yollar benimsenebilmektedir. Corbin ve Strauss (1990), üç tür kodlamadan bahsetmektedirler. Buna göre, daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlamalar yapılabildiği gibi verilerden çıkarılan kavramlara göre de kodlama yapılabilmektedir. Ayrıca üçüncü bir kodlama türünde genel bir çerçeve çizildikten sonra belli kodlar belirlenir ve kodlamalar bu kavramsal yapıya göre yapılır. Ancak araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni kodlar da buna ilave edilebilir. Araştırmamızda doküman incelemesi sonucu tespit edilen kodlar kullanılmıştır.

Uzman görüşü ile belirlenen J. Piaget, L. Kohlberg, E. Erikson, D.Elkind, R. Goldman, J. W. Fowler'ın çalışmaları sonucu 4-6 yaş grubunun dini gelişim özellikleri tespit edilmiştir. Daha sonra öğretici kitapları tespit edilen bu özellikler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme şu başlıklar altında yapılmıştır: "Öğretim Programı", "Genel amaçlar", "Kazanımlar", "Hikâyeler", "Oyun, Drama ve Diğer Etkinlikler"

Araştırmamız sonuç hariç iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 4-6 yaş çocukların dini gelişim özellikleri açıklanmaktadır. İkinci bölümde belirlenen başlıklar çerçevesinde program değerlendirilmiştir. Sonuç kısmında araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında önerilerde bulunmaktadır.

4-6 Yaş Dönemi Dini Gelişim Özellikleri

Çocuk psikolojisi ile ilgili araştırmalara bakıldığında dini gelişime ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği görülür. Bunun farklı nedenleri olmakla birlikte, özellikle doğal din olarak isimlendirilebilecek bir akımın temsilcisi olan Rousseau'nun etkisi ifade edilmelidir. Özellikle küçük yaşlarda çocuğa ahlaki değerlerin, dinsel öğretilerin verilmemesi gerektiğini savunan Rousseau, bu fikirleri ile hem zamanında hem de daha sonraki dönemde pek çok eğitimci, aydın ve araştırmacıyı etkilemiştir.(Rousseau, 2000)

Günümüzde ise artık bilim adamları gelişimi kalıtım ve çevrenin ortak ürünü olarak değerlendirmektedirler. Bu durumu dini gelişim açısından da destekleyen bazı çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin Vergote (1999), çocuğun dünyaya gelirken bomboş gelmediğini, ruhen dine yabancı olmadığını, aksine kendine göre bir dini inancı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte din eğitimi veren okullara gitmek, kutsal kitap okumak, ebeveynin dine karşı tutumları dini gelişimi önemli ölçüde etkilemektedir. (Goldman, 1968) Yapılan araştırmalar çocuklardaki dini duygu ve düşüncenin, içinde yetiştiği sosyo-kültürel ortam ve dini çevreye göre geliştiğini ortaya koymaktadır. (Öcal, 2004)

Çocuğun doğuştan dini inancı kabule hazır olduğuna dair yapılan bazı araştırmalar (Yavuz, 1983), dini gelişim konusunda birtakım araştırmalar yapılmasına ve teoriler geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Dini gelişimin hangi aşamalardan geçtiğine dair yapılan bu çalışmaların bulguları ve geliştirilen teoriler, çocuklara verilecek eğitimin niteliğini belirlemek adına bir kriter olarak değerlendirilmektedir. (Bkz, Oruç, 2014; Özeri, 2004)

Bununla birlikte gelişim psikologları gelişimi tüm alanları ile bir bütün olarak değerlendirmektedirler. Her hangi bir gelişim alanındaki aksama diğer alanları da olumsuz etkileyebilmektedir. (Senemoğlu, 1998)

Bazı araştırmacılara göre çocukta dini duygunun uyanması ve gelişmesi, onun zihni ve ruhi gelişmesi ile paralellik göstermektedir. (Bkz. Erhun, 2010). Bu sebeple çocuğun dini duygu ve düşünce gelişimi diğer gelişim özellikleriyle birlikte ele alınarak bütüncül bir yaklaşımla incelenmelidir.

Bu durumun bir yansıması olarak dini gelişim üzerine yapılan ilk çalışmalar bilişsel gelişime bağlı olarak ilerlemiştir. J. Piaget'in araştırma bulguları kendisi doğrudan dini gelişim ile ilgili bir teori geliştirmemiş olmasına rağmen, hem dini gelişim kuramlarını hem de eğitimin tüm alanlarını etkilemiştir.

Piaget'in bilişsel gelişim ilkesine göre 4-6 yaş çocukları, işlem öncesi evre (2-7 yaş) olarak isimlendirilen dönemde bulunmaktadırlar. Bu evrede çocukların, soyut kavramları olduğu gibi anlamaları, mantıksal çıkarımlarda bulunmaları mümkün değildir. Olayların sırasını açıklama, özellikle sebep-sonuç ilişkisini açıklama, sayıları ve ilişkileri anlama, kuralları hatırlama ve anlama konularında oldukça zayıftırlar. Bu durum çocukların mantıksal akıl yürütme ihtiyacı hissetmemeleri nedeniyledir. Çocuklar, kanıtlanma ihtiyacı hissetmedikleri için "neden, niçin" gibi sorulara yetişkinlerin beklediği ya da yetişkinlere göre mantıklı olan cevaplar veremezler. (Piaget, 2011)

İşlem öncesi evredeki çocukların en önemli özelliği, egosantrik olarak isimlendirilen benmerkezciliğe sahip olmalarıdır. Bu özellik onların, nesnelere ya da olayları başka bir perspektiften görmelerini engeller. (Thomas, 1997) Kendisinin bildiğini herkesin bildiğini, kendisinin göremediğini de kimsenin göremediğini zanneder. Dünyanın merkezinde kendileri vardır. Sembolik fonksiyonun ortaya çıkması bu dönemin bir başka özelliğidir. Bu dönem çocuğu nesnelere artık sembollerle temsil etmeye başlar, zihninde canlandırabilir. Dil gelişimi ile birlikte kelimelerle ifade edebilir. Bununla birlikte henüz bu temsil ve sembollerle işlem yapabilecek seviyede değildir. (Bacanlı, 2001)

Piaget'in bu dönem özellikleri arasında ifade ettiği kavramlar arasında animizm ve yapaycılık (artificializm) da bulunmaktadır. Animizm, insan niteliklerini cansız nesnelere de vermek olarak ifade edilebilir. Örneğin çocuk oyuncakları ile konuşur ve gerçekten onların kendisini anladığını düşünür. Yapaycılık (artificializm) ise çocukların yetişkin davranışlarını yapay/sahte bir şekilde taklit etmeleri demektir. (Newton, 1981)

J. Piaget'in çalışmaları özellikle eğitim alanında oldukça etkili olmuştur. Ayrıca etkisi dini gelişim alanında da devam etmiştir. Dini gelişim alanında yapılan ilk çalışmalar da bilişsel gelişim verilerini kullanmak durumunda kalmışlardır. (Karaca, 2007)

Piaget'in teorisini dini gelişime uyarlayan D. Elkind, çocukluk dönemi dini gelişiminde gözlemlenen karakteristik özellikleri belirleyerek, bebeklikten ergenliğe kadar ortaya çıkan dört ihtiyaca karşılık gelen dört aşama önermektedir. (Karaca, 2007) Buna göre 3- 6 yaş döneminde çocuklar kendileri dışındaki fiziksel ve sosyal çevreyle karşılıklı etkileşimlerini düzenlemede kullanabilecekleri zihinsel bir temsil arayışı içerisindedirler. Zihinsel imajlar ve dil bu temsilin iki önemli türüdür. Sembolik oyun aktiviteleri ve dil gelişimi bu ihtiyacın bir gereğidir. (Elkind, 1999)

Piaget'in bilişsel gelişim kuramını dini gelişime uyarlayan R. Goldman ise, elde ettiği bulgularla dini düşüncenin biçim ve gelişim sırası itibarıyla dini olmayan düşünceden farklı olmadığını ileri sürmüştür. (Karaca, 2007) Ortaya koyduğu dini düşünce gelişimi teorisine göre; 7 yaşın altındaki çocuklar sezgisel dini düşünce evresindedirler. Bu evrede çocuklar dini hikâyelerde geçen delillendirmeler üzerine düşünebilecek yeterliliğe sahip değildirler. Bu nedenle yetişkinlere göre mantıksız ve tutarsız çıkarsamalarda bulunabilirler. Örneğin Kutsal kitaplarda anlatılan hikâyelerle ilgili sorulan "neden" ya da "niçin" gibi sorulara yetişkinler açısından anlamsız cevaplar verebilmektedirler. (Karaca, 2007) Hikâyelerde verilmek istenen mesaj ve fikirler hakkında bir kanıt bulma ihtiyacı hissetmedikleri ve bu konudaki zihinsel kapasiteleri henüz yeterince gelişmediği için çocuklar daha önceki kısıtlı bilgileri ile kendilerine göre tutarlı cevaplar verebilmektedirler.

Piaget'nin din eğitimi alanındaki en büyük etkisi, çocuklara öğretilcek dini muhteva konusunda bir takım sınırlamalar getirmesidir. Goldman'ın Piaget'nin kuramına dayanarak yaptığı çalışmaların sonuçları da benzer bir etkinin din eğitimi alanında yaşanmasına sebep olmuştur. Goldman'ın bulguları çocukların kutsal materyaller üzerine aşırı derecede yoğunlaştırılmasını sınırlandırmaya yönelik talepleri gündeme getirmiştir. (Gottlieb, 2012) Problemi, çocukların olgunlaşmamışlıklarının ve kutsal hikâyeleri somut olarak yorumlamalarının yaşamın ileriki dönemlerini gözden geçirmeyi engelleyecek kadar kökleşmiş olması olarak ortaya koymuştur. Özellikle düşünceleri daha karmaşık hale gelen ve her şeyi sorgulayan ergenler, dini, çocukça ve anlamsız bulduğu için reddetmeye eğilimli olabilmektedir. Bu durumda Goldman (1968), kutsal kitap merkezli bir öğretim programının yerine, ergenlik dönemindeki soyut dini düşünceye çocukları hazırlayacak tematik, "yaşam merkezli" bir yaklaşım önermiştir.

Goldman kutsal kitabın mahiyetini anlama açısından dört gelişim aşamanın olduğunu belirtmektedir. Buna göre 10 yaşına kadar çocuklar kutsal kitabın dış görünüşü ve kullanımı hakkında konuşurlar. Kutsal kitabın içeriğine yönelmeleri ve manevi mesajını anlamaları ergenlik çağı ile birlikte gerçekleşmektedir. (Tamminen & Nurmi, 2012)

Dini gelişim ile bağlantılı olarak düşünülebilecek bir diğer teori ise ahlak teorileridir. L. Kohlberg, Piaget'in çalışmalarını kaynak alarak ahlaki muhakemeye ilişkin 3 temel ve 2'şer alt aşamadan oluşan bir teori geliştirmiştir. Buna göre her dönemin özelliklerine uygun olarak ahlaki davranış biçimi ortaya çıkmaktadır. 4-6 yaş çocukları gelenek öncesi dönemdedirler. Bu dönemin ilk aşaması ceza ve itaat yönelimi olarak adlandırılır. Davranışların fiziksel sonuçlarının önemli olduğu bu evrede, yapılan bir davranışın cezalandırılması ya da ödüllendirilmesi onun iyi ya da kötü olduğunu belirler. İkinci aşama ise faydacılık üzerine kurulmuştur. İlişkilerde karşılıklılık esastır. Kişinin ihtiyacını karşılayan şey iyi olarak kabul edilir. Ödülleri kazanması veya kaybetmesi üzerine doğru ve yanlış davranışlar kuruludur. (Bacanlı, 2001)

E. Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre ise; insan hayatı 8 döneme ayrılabilir. Her evrede çözülmesi gereken bir problem durumu ve bu problemin çözülmemesi halinde oluşabilecek durumlar karşıt ifadelerle tanımlanır. Buna göre 4-6 yaş dönemi girişimciliğe karşı suçluluk duygusunun yaşanabileceği 3. dönemdir. (Senemoğlu, 1998) Bu evrede motor ve dil gelişimi ile birlikte, etkin olma isteği ortaya çıkar. Çocuk kendi başına girişimlerde bulunur. Bu konudaki gelişiminin devamı, çocuğun girişimlerinin desteklenmesine ve merakının giderilmesine bağlıdır. Eğer çocuk, davranışlarından ve ilgilendiği konulardan ötürü eleştirilirse, bulunduğu girişimlerden ötürü suçlanma eğilimi gösteren bir kişilik özelliği geliştirir. (Gürses & Kılavuz, 2011) Bu durumda çocuğun yapılması ve yapılmaması gereken davranışlar konusunda dengeli bir yönlendirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

1970'lerden sonra ortaya çıkan en önemli dini ve manevi gelişim modeli ise J.W.Fowler'a aittir. Ortaya koyduğu İnanç gelişim teorisine göre, 3-7 yaş dönemi sezgisel-projektif inanç olarak isimlendirilmektedir. Bu dönemde çocukların hayal dünyası kalıcı inanç imgeleri yaratmak için algı ve duyguları birleştirmektedir. Ahlak, kutsal ve birtakım yasakların farkına varırlar. Ailesi ve duygusal olarak bağlandığı çevresiyle ilişkileri –olumlu ya da olumsuz- deneyimleri yaşamın ilerleyen dönemlerindeki inanç yönelimlerine etki etmektedir. (Fowler, 2000) Bu dönemde çocuklar hem sevgi ve arkadaşlık hem de saldırganlık ve suçluluk gibi duygularla dini sembol ve simgeleri birlikte düşünme olanağı bulur. Ve bu durum onun ileriki duygusal yönelimleri için potansiyel oluşturmaktadır. (Fowler & Dell, 2006, p. 38)

Çocukluk dönemi dindarlığı ile ilgili ortaya konan bu bilgiler birlikte düşünüldüğünde 4-6 yaş çocuklarının somut bir düşünceye sahip oldukları ve olayları açıklamada, neden sonuç ilişkilerini çözmede ve sonuç çıkarmada henüz yeterli seviyeye ulaşamadıkları görülmektedir. Bu durumda çocuklar için düzenlenecek bir eğitimin onların bu somut düşünce düzeylerine uygun olacak şekilde şekillenmesi gerekmektedir. Soyut kavramların somutlaştırılması, çocuğun yaşantısı ile bütünleştirilmesi somut örnekler verilmesi gerekmektedir. Soyut kavramları tanımlamak yerine kavramların hangi durum ve olaylarda kullanıldığının örneklendirilmesi daha uygun olacaktır.

Çevreleri ile iletişimleri gelişen çocuklar çok fazla soru sormaktadırlar. Özellikle Allah ve kâinat hakkında da çok soru sordukları ve Allah'ı insani niteliklerle düşünmeye (antropomorfik) eğilimli

oldukları bilinmektedir. (Bkz. Yıldız, 2007) Yaşın ilerlemesi ve alacakları eğitimin niteliğine bağlı olarak çocukların düşüncelerinde, somuttan soyuta doğru bir geçiş sağlanacaktır. (Dam, 2011)

Çocukların Allah kavramı ile ilgili yaşadıkları olumlu- olumsuz ilk deneyimler, ilk etkiler ve sezgiler onlarda oluşacak Allah tasavvuru açısından önemlidir. Allah hakkında düşünmek sadece bilişsel bir eylem değildir. Aslında bu duygusal, kişisel ve sosyal bir içeriğe de sahiptir. (Boyatzis, 2013) Okul öncesi çocukların değer yargılarının sezgilere, ilk etkilere ve kişisel hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk için harcadıkları çabaya göre geliştiği (Charles, 2003) göz önüne alındığında çocukların kendilerinde hoşnutluk uyandıran olumlu bir imaj ile dini kavramlarla tanışmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple başta Allah kavramı ile ilgili olumlu bir imaj oluşturulması, bu kavramın olumlu deneyim ve etkilerle anlatılmasına bağlıdır.

Bu yaş dönemi çocuklarının iyi birer gözlemci oldukları bilinmektedir. Zira çocuk çevresine karşı öğrenme merakı ile doludur. Çevresinden duyduğu dini kavram, ifade ve ritüellere karşı da meraklıdır. (Selçuk, 1991) Soruları ve faaliyetlere katılımları ile etkin olmak isteyeceklerdir. Merak etmeleri sonucu oluşan bu girişimciliğin suçluluk duygusuna dönüşmemesi için dengeli bir yönlendirmenin yapılması gerekir. Ayrıca yetişkinlerin bilgi konusundaki otoritesini tanıyan çocuklar onların her hareketini ve her söylediğini mutlak gerçek ve doğru olarak kabul edecektir. Bu ise hem anne-babanın hem de öğreticinin rolünü çok daha önemli hale getirmektedir.

Oyun bu dönemde bir eğlenme, ama aynı zamanda öğrenme yoludur. Bu sebeple bu yaş dönemi için hazırlanan tüm eğitsel aktivitelerde oyun olmazsa olmaz bir yere sahiptir. Çocuklar bu dönemde uyum yolu ile öğrenirler. 4-6 yaş dönemi için tüm vücutlarını kullanabilecekleri hareketli oyunlar kadar, -miş gibi yapabilecekleri sembolik oyunlarda önemlidir.

Dil gelişimi ile birlikte dini kelime ve ifadelerin öğrenilmesi de bu dönemin özellikleri arasında değerlendirilmelidir. Bu konuda oldukça iyi bir hafızaya sahip olan çocuklar özellikle melodi şeklinde söylenen, vücutlarını da kullanabilecekleri şiir ve kalıp ifadeleri öğrenmeye oldukça açıktırlar.

Sonuç olarak okul öncesi eğitimde yer alan etkinlikleri hikâyeler, şiirler, iş etkinlikleri müzik (şarkı, ritim) ve oyun şeklinde belirtebiliriz. (Selçuk, 1991, p. 85)

4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Değerlendirilmesi

7. 04. 2012 tarih ve 28257 sayılı Resmî Gazete 'de yayınlanan yönetmelik ile yaygın din eğitimi için belirlenen yaş sınırı ortadan kalkmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı bu sınırın ortadan kalkması ile birlikte "okul öncesi dönem din eğitimi hususunda bir sorumluluğu yüklenerek" (Kur'an Kursları Öğretim programı 4-6 yaş grubu, 2014 p. 5), bu dönem için bir Kur'an Kursları öğretim programı hazırlamıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Ankara, İstanbul, İzmir'de 10 sınıfta; Adana, Diyarbakır, Erzincan, Gaziantep, Samsun, Kayseri ve Rize de ise 5 sınıfta olmak üzere toplam 10 ilde pilot uygulama başlatılmıştır. 2014-2015 yılından itibaren ise (4-6 yaş) Kur'an Kursları Öğretim Programı Türkiye genelinde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından belirlenen kriterlere sahip öğretmenler tarafından yine belirlenen kriterlere sahip Kur'an Kurslarında uygulanmaktadır. (DİB, 2014) Bu program çerçevesinde 4-6 yaş grubu öğrencilere yönelik "Kur'an Kursları Öğretici Kitabı ile Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı" hazırlanmıştır.

Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)nı hazırlayan komisyon üyeleri arasında bir pedagog, iki din eğitimi öğretim üyesi, iki okul öncesi öğretmeni, 3 Kur'an Kursu öğreticisi ve bir İmam-Hatip Lisesi öğretmeni de bulunmaktadır.

Öğretici kitaplarının her birinde; 4-6 Yaş Çocuklarda Gelişim Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitimlerinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler, Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi ve Tarihsel Süreci, 4-6 Yaş Grubu Çocukların Din Eğitimi ve Programda Görev Alacak Öğreticilerin Dikkat Edeceği Hususlar başlıkları altında bilgilerin bulunduğu bölümler hazırlanmıştır.

Bu bölümlerde; 4-6 yaş döneminin dini gelişim açısından kritik bir dönem olduğu, bu dönem çocuklarının artan ilgi ve merakının doğru bir şekilde doyurulması gerektiği, cevapsız bırakılmasının ya da gelişigüzel cevaplanmasının ilerleyen yıllarda din ile alakalı birtakım olumsuz düşünce ve davranışların oluşmasına neden olacağı ifade edilmektedir. Din eğitiminin, “öğrenenlerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak pedagojik ilkeler çerçevesinde verilmesi” gerekliliği ifade edilmektedir. (Kur’an Kursları Öğretim Programı 4-6 Yaş Grubu, 2014) Bu durumun önemsendiği, her iki öğretici kitabının ilk sayfalarında 4-6 yaş döneminin psiko-motor, dil, duygusal, sosyal, bilişsel, dini ve ahlaki gelişim özelliklerinin maddeler halinde yazılması ile de görülebilir. (Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu), 2014) Gelişimin her alanı ile ilgili bilgi verilmesi, gelişimin bir bütün olduğu ilkesinin dikkate alındığını göstermektedir.

Dini gelişim özellikleri ile ilgili verilen bilgilerde çocukların, soyut kavramları anlama konusundaki yetersizlikleri, somut düşünceye ve somut olana yöneldikleri, Allah ve kâinat hakkında çok soru sordukları, antropomorfik düşünme eğilimleri, bilişsel gelişim ile dini gelişim arasındaki paralellik, duanın çocuk için önemi, ölüm olayına duydukları ilgi gibi konulardan bahsedilmiştir. (Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu), 2014, pp. 11-12) Bahsedilen bu özellikler genel itibarıyla dini gelişim kuramları bağlamında bulgularımızla örtüşmektedir.

Öğretim Programı

Öğretim programı iki öğrenme alanından oluşmaktadır: Dini bilgiler ve Kur’an-ı Kerim. Bu öğrenme alanları her birinde 9’ar ünite olmak üzere 2’ye ayrılmaktadır. Yani 1. ve 2. dönem için birer öğrenme alanı olarak düşünülebilir. Bu öğrenme alanlarının haftalık olarak nasıl dağıtılacağı, tablo halinde verilmektedir. (Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu), 2014, p. 9)

Dini Bilgiler-1 içindeki üniteler: “sevgi ve merhamet”, “saygı”, “görev ve sorumluluk”, “adalet”, “yardımlaşma ve paylaşma”, “sabır”, “güvenilirlik ve doğruluk”, “iyilik, dua şükür ve özür dileme”

Dini Bilgiler-2 içindeki üniteler: “Allah’ı seviyorum”, “Peygamberimi seviyorum”, “ Dinimi seviyorum”, “Kitabımı seviyorum”, “Kâinatı seviyorum”, “İnsanları seviyorum”, “Vatanımı seviyorum”, “ Bayramlarımızı seviyorum”

Kur’an-ı Kerim-1 öğrenme alanı içerisinde harflerin tanıtılması esastır. Her ünite içinde 2 veya 4 harfin öğretilmesi amaçlanmıştır. Harfler ile ilgili drama, oyun, boyama, çizimleri birleştirme gibi etkinlikler planlanmıştır. Her üniteye ezberlenmesi istenen bir sure veya dua bulunmaktadır. Bunlar: Başarı duası, Sübhaneke, İhlas, Kevser, Fatıha, Salavat, Rabbena, ezan duyduğunda söylenecek ifadeler, (Aziz Allah, Kerim Allah, La ilahe illallah)

Kur’an-ı Kerim-2 öğrenme alanı içerisinde harflerin başta, ortada, sondaki şekilleri, hareketler, cezme, şedde, tenvin, uzatma harfleri ve Kur’an okumaya geçiş yer almaktadır. Bu üniteler içinde ezberlenecek sure ve dualar ise şunlardır: Nas, Felak, Amentü, Ayete’l- Kürsi ile daha önce ezberlenen sure ve duaların tekrarıdır. Yine harfler ile ilgili çeşitli drama, oyun ve boyama ile etkinlikler yer almaktadır.

Genel Amaçlar

Programın genel amaçları, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak 7 maddede belirtilir. Bu amaçlar içerisinde çocuklardan, din konusunda kendi seviyelerine uygun bazı bilgi, tutum ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Genel amaçlar içerisinde dikkat çeken ifade “sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermeleri” isteğidir. Bu amaç programın hazırlanma gerekçeleri ile örtüşmektedir. Dini gelişim üzerine çalışan pek çok bilim adamı 4 yaş ile başlayan sorgulama döneminin dini tecrübe, deneyim ve sorgulama açısından da bir uyanış dönemi olduğunu ifade etmektedirler. Programın hedef aldığı grup düşünüldüğünde din eğitiminin kendi seviyelerine uygun bir şekilde verilmesi, genel amaçlarında kendi seviyelerine uygun ifadesiyle amaçların belirlenmesi

programın genel amaçlarının ve temel yaklaşımının dini gelişim alanındaki çalışmaların dikkate alındığını/alınacağını göstermektedir. Ayrıca program ile din ve ahlak gelişimi yanında, diğer gelişim alanlarına da katkı sağlayabilecek şekilde bir ortam sağlamak da amaçlanmıştır. Bu durum, gelişim alanlarının birbirinden bağımsız düşünülmemesi gerektiği ilkesi ile de uyumlu gözükmektedir.

Kazanımlar

Okul öncesi din ve ahlak öğretiminde belirlenecek kazanımlarda çocuğun yaşamı, tecrübesi, ilgi ve istekleri, ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Somut düşünceye sahip olan, mantıksal çıkarsamalar konusunda henüz yeterli olgunluğa erişmemiş olan ancak, “bütünleştirme, bitişirme ve özelden özele akıl yürütme yapabilen” çocuklara bilişsel duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili gelişim düzeylerine uygun kazanımların seçilmesi gerekmektedir. (Özeri, 2004)

4-6 yaş Kur'an Kursu Öğretim Programında her ünite için ayrı belirlenen kazanımlar içinde özellikle bilişsel ve duyuşsal alana ait kazanımlar dikkat çekmektedir. Kazanımlar incelendiğinde “söyler, tanımlar, ifade eder, örnek verir ve fark eder, örnek verir” gibi ifadelere sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Örneğin Dini Bilgiler-1 öğrenme alanına ait 9 ünite toplam 82 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 51'i “söyler” fiili ile ifade edilmiştir. Aynı şekilde Dini Bilgiler- 2 öğrenme alanına ait 9 ünite toplam 90 kazanımdan 40'ı “söyler” şeklindedir. Bu kazanım ifadeleri içerisinde çocuklardan “sevgi, merhamet, saygı, görev ve sorumluluk, adalet, yardımlaşma ve paylaşma, sabır, güvenilirlik ve doğruluk, iyilik, dua, şükür ve özür dileme” kavramlarının tanımlarını söylemeleri beklenmektedir. Bu yaş dönemi özellikle iyilik, sevgi, adalet gibi soyut kavramların ne olduğu konusunda bir farkındalığa sahip olmakla birlikte, kavramları tanımlama konusunda yetersizdirler. Çocuklar bu soyut kavramları ancak kendi hayatlarındaki somut karşılıkları ile ifade edebilirler. Dolayısıyla bu kazanımların çocukların seviyelerine uygun olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte kazanım ifadeleri, Bloom'un (1956) taksonomisine göre bilişsel alana ait hatırlama ve kavrama düzeyine ait kazanımlar olarak değerlendirilebilir. Çocukların zihinsel gelişimleri dikkate alınarak daha üst düzey bilişsel beceri gerektiren kazanım ifadelerinin yazılmadığı görülmektedir.

Kazanımlar içinde az da olsa bilişsel alan dışındaki alanlara ait kazanımlar da bulunmaktadır. Örnek olarak “temiz tutar, varlıkları korur, israf etmez, rahatsız etmez, yardım eder, özen gösterir” gibi ifadeler verilebilir. Bu kazanımlar çocukların girişimcilik isteklerine uygun olarak değerlendirilmelidir. Zira bu yaş döneminde çocuklar etkin katılımı ve sorumluluk almayı isterler. Bu duygularının doğru bir şekilde yönlendirilmesi ile neyi yapacakları ve neyi yapmayacakları konusunda yönlendirilmeleri gerekmektedir.

Kazanım ifadeleri içinde “anlar, kavrar ve bilir” gibi belirsiz fiiller kullanıldığı dikkat çekmektedir. Çalışmamız dışında kalması sebebiyle burada sadece, bu ifadelerin kazanım yazımına uygun olmadığını ifade edilmesi ile yetinilecektir. Bu noktada kazanımların yazımının yeniden gözden geçirilmesi gerekebilir. (Bkz. Jenkins & Unwin, 2001)

Kur'an- ı Kerim öğrenme alanı için her ünite kullanılan “hatırlar, tanır, tekrar eder ezberden okur” ifadeleri yer almaktadır. Bu ünitenin içeriğinde harflerin tanıtılması, şekillerinin birbirinden ayırt edilmesi ve bazı kısa dua ve surelerin ezberlenmesi yer almaktadır. Ezberlenmesi istenen dua ve sureler incelendiğinde çok kısa ve basit kalıp cümlelerin yer aldığı görülmektedir. En uzun ezberlenmesi istenen Ayete'l-Kürsî'dir. Bu yaş dönemi çocukların ezberlemeye olan ilgileri oldukça yüksek olmakla birlikte surenin diğer dua ifadeleri ile kıyaslandığında uzun olduğu söylenebilir. Bununla birlikte programın esnek çerçevesi düşünüldüğünde öğretici, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alınarak bu kazanımlardan ya da etkinliklerden bir kısmını terk edebilmektedir. (Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu), 2014, p. 6) Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenek esnek bir çerçeve çizilmiş olması ve kazanım konusunda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önüne alınmış olması hem gelişim ve hem de dini gelişim açısından programın uygun olduğunu göstermektedir. Elbette bu noktada programın uygulayıcılarına büyük görev ve sorumluluk düştüğünü de belirtmek gerekir.

Kazanımların içeriği ile ilgili bir değerlendirme yaptığımızda, Dini Bilgiler-1 öğrenme alanı ünitelerinin değer ifadelerinden oluştuğu görülmektedir. Örneğin “sevgi ve merhamet” adlı ilk ünitenin kazanımları, Allah’ın insanlara ve yarattıklarına gösterdiği sevgiyi ön plana çıkaran ifadeler içermektedir. Allah’ın Rahman, Rahim ve Vedud gibi isimlerinin öğretildiği bu ünite ile çocuklardaki Allah tasavvurunun olumlu niteliklerle oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu kazanım 4-6 yaş çocuklarının Allah algıları ile uyusmaktadır. Zira yapılan araştırmalarda okul öncesi çocuklardaki Allah algısında Allah’ın iyi, merhametli ve koruyucu niteliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Çocuklar genellikle Allah’ın kendilerine yakın olduğuna inanmaktadırlar. (Tamminen et al. 1988)

D. Elkind, 4-6 yaş dönemini temsil arayışı olarak nitelendirmektedir. Allah’ın varlığını kabul eden bu yaş çocuğu onu temsil edecek bir sembol arar. Dini Bilgiler-1 öğrenme alanının ilk ünitesi içinde yer alan “İnsanların Allah’a olan sevgilerinin bir gereği olarak camiye gelip ibadet ettiklerini söyler” kazanımı bu ihtiyaç ile doğru orantılıdır. Zira camiye gitmenin Allah’a duyulan sevginin bir ifadesi olduğunu belirtmek, bu inancın nasıl temsil edilebileceğine dair somut bir örnek olarak düşünülebilir.

Ayrıca Dini Bilgiler-1 öğrenme alanı içerisinde yer alan “sevgi, merhamet, saygı, adalet, iyilik” gibi soyut kavramlar, somut davranış örnekleri ile sunulmaktadır. Öğrencilerden bu değerlerin kendi yaşantılarındaki örneklerini göstermeleri istenmektedir. Kazanımlarda sevgi, merhamet, saygı, görev ve sorumluluk, doğruluk kavramlarının tanımlamaları istenerek, çocukların dönem özellikleri göz ardı edilmiş gözükse de, bu kavramların günlük hayatla bağlantısının kurularak çocuklara, kendi yapabilecekleri örnek davranışların sunulması gelişim özelliklerine daha uygundur. Bu durum, Goldman’ın konu merkezli değil, yaşam merkezli bir din eğitimi isteği ile aynı doğrultuda gözükmektedir.

Kur’an-ı Kerim ile ilgili kazanımlar değerlendirildiğinde, Goldman’ın kutsal kitabın mahiyetini anlama konusundaki dört aşamasını dile getirmek gerekmektedir. Buna göre kutsal kitabın içeriği ve dini önemine dair kazanımlar 10 yaşın altındaki çocuklar için uygun gözükmemektedir. (Tamminen & Nurmi, 2012) Okul öncesindeki çocuklar, dini gelişim açısından; kutsal kitabı, dış görünüşü ile somut olarak algırlar, ona (yüksekte tutarak, temiz olarak dokunarak) saygı gösterileceğini kavrayabilirler. İçindeki bilgileri Allah’ın sözü olarak anlayabilir, bu nedenle içinde yazan her şeyin doğru olduğunu düşünürler. Ancak Kutsal kitabın dini önemi ve içeriği ile ilgili bilgiler bu yaş dönemi için yüzeysel kalacaktır. Bu konudaki anlatımların çocuklar tarafından anlaşılardan sadece ezberleneceği ifade edilebilir. Bu çerçevede “Kur’an-ı Kerimi Tanıma” ünitesi içinde yer alan 8 kazanımdan 6 sı ve “Kitabımı seviyorum” ünitesinde yer alan 10 kazanımdan 7 sinin (1,2,5,7,8,9,10) dini gelişim açısından en azından Goldman ve Elkind’in araştırmaları bağlamında dini gelişim ile uygun gözükmemektedir. Diğer kazanımlar ise kutsal kitabın içeriği ve amacının öğrenilmesine yönelik kazanımlardır. Kur’an-ı Kerim-1 öğrenme alanının ilk ünitesi olan “Kur’an’ı tanıma” ünitesinde yer alan 8 kazanımdan biri, “Kur’an-ı Kerim’in insan hayatında rehber bir kitap olduğunu anlar” şeklindedir. Goldman’ın (1968) çalışmaları dikkate alındığında okul öncesi çocukları kutsal kitabın gönderiliş amacını tam manada anlamaları mümkün değildir. Dolayısıyla kazanımın dini gelişim özelliklerine uygun olmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, 8 kazanımdan sadece bir tane kazanımın bu şekilde ifade edilmiş olmasıyla, Kur’an’ın gerçekten gönderiliş amacı üzerine çocukların düşünme kabiliyetlerini geliştirmek amaçlanmış olabilir.

Hikâyeler

Öğretim programı, yaş özellikleri düşünülerek oldukça çok hikâye ve drama ile desteklenmiştir. Kazanımların tamamı için oyun, hikâye, canlandırma etkinlikleri düzenlenmiştir. Seçilen hikâyeler genellikle kahramanlarının çocuklar olduğu gerçek yaşama dayalı olaylardır. Dini Bilgiler-1 öğrenme alanı için toplam 52 hikâyenin, 13 tanesi Hz. Muhammed’in hayatından seçilmiş kısa anlatımlı olaylardan oluşmaktadır. 10 tanesinin kahramanı bir hayvan, 17 tanesinde çocuk, 5 tanesinde cansız bir varlık (pirinç, saat, ağaç) tır. Dini Bilgiler-2 öğrenme alanı için toplam 45 hikâyenin 3’ü Hz. Muhammed’in hayatından seçilmiş olaylardan oluşmaktadır. 7 hikâyenin kahramanı hayvan, 31 hikâyenin kahramanı çocuklardır. 4 hikâyede ise kahramanlar cansız varlıklardır (çöp tenekesi, minare, zeytin, pırasa) Kahramanı çocuklar olan hikâyelerin tümü gerçek hayatla bağlantı kurulabilecek olaylardır.

Kur'an'da anlatılan peygamber hikâyeleri öğretim programı içerisinde bir tane hariç –ki sabır konusunda sadece Eyüp peygamberin yaşadıklarına değinilir- yer almamıştır. Goldman (1968) İncil'deki hikâyelerden bazılarının örneğin Kızıldeniz'i geçme gibi, ortaokul seviyesine kadar uygun olmadığını belirtmektedir. Okul öncesi için sevgi ve paylaşım, korunma hikâyelerinin daha uygun olduğu dile getirilmektedir. Anlatılması planlanan hikâyelerin çoğu doğrudan, diğer bir kısmı ise dolaylı olarak sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi konularla ilgilidir. Bu durum dini gelişim açısından yaş dönemi ile uyumlu gözükmektedir. Hikâyelerin genel manada kazanımlara yönelik olarak kurgulandığı ifade edilebilir.

Bununla birlikte, öğretim programında dini bilgiler, kahramanları çocuklar ve hayvanlar olan hikâyelerle verilemeye çalışılmış olmasının yanında bilginin niteliği ile ilgili bir değişiklik çoğu zaman yoktur. Piaget'in eğitime katkılarında biri küçük çocukların yetişkinler gibi öğrenmedikleri ve çıkarsamalarda bulunmadıklarını, aslında onlara sunulan bilgilerin sadece niceliğinde bir değişim değil, niteliğinde de değişiklik yapılması gerektiğini ortaya koymasındadır. Nitekim öğretim programında yer alan pek çok hikâyede bilginin niteliğinde bir değişiklik yapılmadan sadece sunumu hikayeleştirilmektedir. Yani öğretici doğrudan bilgiyi öğrencilere anlatmak yerine hikâye kahramanının diliyle çocuklara aktarmakta, bu aktarım sırasında bilginin içeriğinde ise bir değişiklik meydana gelmemektedir.

Hikâyelerle ilgili olarak belirtilmesi gereken bir durum da seçilen hikâyelerde bahsedilen kavram ve bilgilerin öğrencinin yaş seviyesine uygunluğudur. Bu noktada öğretim programı içerisinde gözden kaçan bazı noktaların ciddi sıkıntılar doğurabileceği düşünülmektedir. Örneğin, "Olga Artık Hatice" adlı hikâye, Öğretici Kitabı- 2 de, "İslam'ın kolaylık dini olduğunu söyler" kazanımı için planlanmıştır. Hikâyedeki kahramanın (Mustafa) amcası Rus bir gelinle evlenmektedir. Olga isimli gelin, nikâhtan önce kelime-i şهادet getirerek Müslüman olmakta ve Hatice ismini almaktadır. Çocuğun anlamlandırmadığı bu olay ile ilgili sorusu üzerine hikâyede yapılan açıklama şudur: "Bizim dinimiz kolaylık dinidir. Müslüman olmak isteyen tüm insanlar, içtenlikle Kelime-i Şهادet getirdiği anda Müslüman olurlar"(Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-2 2015, p. 114)

Hikâyede, din değiştiren bir kişinin kelime-i şهادet getirerek Müslüman olduğu ve daha öncesinde yaptığı günahlarının böylece silineceği de ifade edilmiştir. İslam'ın kolaylık dini olması ile hikâye arasında kurulan bağ oldukça dolaylı gözükmektedir. Hikâye, farklı dinlere saygı ve çoğulculuk gibi daha farklı bağlamda da tartışılabilir.

Bunun yanında özellikle bu yaş döneminde hikâyelerde verilmek istenen mesajın net ve anlaşılır olması çok önemlidir. Ve bu yaş çocuğu mesajın doğru anlaşılabilmesi için yönlendirilmelidir. Zira bilgilerinin dolayısıyla dine dair bilgilerinin de azlığı sebebiyle mantıksız çıkarsamalar yapmaları olasıdır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, hikâye 4-6 yaş çocuğu için pek çok belirsizlik ile doludur. Din değiştirme, farklı bir dinden olan kişinin eski günahlarının ne olacağı, imam karşısında getirilen kelime-i şهادet gibi. Bu belirsizlikler amaca ulaştırmaktan ziyade çocuğun zihninde karmaşalara ve yanlış çıkarsamalara neden olabilecektir. Okul öncesindeki din eğitiminin çocukların bilişsel alanları kadar duyu dünyasına da hitap etmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu yaş döneminde hikâyelerin kullanılmasındaki nedenlerden biri, soyut kavramları somutlaştırmak böylece öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Hikâyede somutlaştırılmaya çalışılan İslam'ın kolaylık dini olduğu vurgusu ise yaş dönemine uygun olmayan pek çok soyut ve belirsiz kavramı gündeme getirmektedir. Burada öğretim amaçlarından hareket edilerek öğretim içeriğinin belirlenmesi yerine; önce içerik / konu esas belirlenmiş, bu noktada da geleneğin etkisi hikâyenin yaş dönemine uygunluğunun gözden kaçırılmasına neden olmuştur.

Ayrıca mezhep farklılıkları bu yaş döneminde Tanrı tarafından belirlenmiş ve bu yüzden de değiştirilemez nitelikler olarak algılanır. Kişinin kendi dinini değiştirebileceğinin algılanması Goldman'a göre 10-14 yaş civarındadır. Ancak bu yaşlara geldiğinde çocuk, dinin dış etkenlerle belirlenmeyip, kişinin içinden gelen bir tercih olduğunu anlayabilmektedir. Görüldüğü gibi her ne kadar genel olarak hikâyeler, yaş dönemine uygun olarak gerçek hayattan seçilmiş olsa da "Olga Artık Hatice" isimli hikâyenin, hem kazanıma uygunluk açısından hem de dini gelişim düzeyine uygunluk açısından yanlış bir tercih olduğu söylenebilir.

Programın uygulanması amacıyla seçilen hikâyelerden bazılarının yaş seviyesinin üzerinde kavram, amaçlar ve ön bilgiler içerdiği de tespit edilmiştir. Mesela “sahabe ikramı, uzun kaşıklar, sabırlı peygamberim” hikâyeleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Sabırlı peygamberimde anlatılan konu (Mekke’de Müslümanların çektikleri sıkıntılar ve onlara yapılan boykot) pek çok tarihi ön bilgiyi gerektirdiği için bu yaş çocuklarının bilgi düzeyinin üzerindedir.

Oyun, Drama ve Diğer Etkinlikler

Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 yaş Grubu) pek çok oyun, drama, şiir-şarkı ve etkinlik içermektedir. Öncelikle her ünitenin başında çocuklara aileleri ile birlikte yapabilecekleri bir performans ödevi verilmektedir. (Örneğin, bayram ziyaretlerinden oluşan fotoğraf albümü) Aileyi öğretimin bir parçası haline getirmek amacı ile yapılan bu etkinlikler, çocuğun dindarlığı üzerinde en büyük etkiye sahip olan ailenin din eğitimi açısından da dikkate alındığının bir göstergesidir.

Her ünite başında verilen ödevlerin dışında tüm üniteleri kapsayan bir de proje ödevi verilmiştir. Damlaya damlaya göl olur şeklinde ifade edilen projede öğrencilere ünite boyunca istenen güzel davranışları yapmaları halinde kartondan kesilmiş damlalar ödül olarak verilmektedir. Öğrenciler bu ödülleri biriktirip daha sonra büyük ödüle ulaşmaktadırlar. (Biriktirdikleri damlalar kadar anne-babalarından alacakları kış) Bu proje ve performans ödevleri çeşitli görsellerle desteklenerek somutlaştırılmıştır.

Bu yaş dönemi için fayda sağlayan ve sonucunda ödüllendirilen davranışlar iyidir. Ahlak gelişim kuramının bu bulguları program kazanımlarının öğrenciler tarafından benimsenmesi açısından kullanılmakta, iyi davranışları yapanlar ödüllendirilmektedir. Ödevlerin hem somutlaştırılması hem de ödüllendirilmesi dini gelişim kuramlarının bulgularına da uygun gözükmektedir.

Piaget okul öncesi dönemde simgesel oyunların çocuk için öneminden bahsetmektedir. 6-7 yaşından itibaren bu tür oyunlar azalır ve kurallı oyunlar ortaya çıkar. Elkind de oyunun çocuk için önemini ortaya koyar. (Elkind, 1981)

Programda oyun çağı olarak isimlendirilen 4-6 yaş grubu için Öğretici Kitabı-1 içerisinde toplam 22 drama, 12 oyun, 8 etkinlik; öğretici kitabı- 2 içerisinde toplam 41 drama, 15 oyun ve 8 etkinlik (tespiti, kılıf yapımı gibi) bulunmaktadır. Drama ve oyunların pek çoğu okul öncesi müfredatlarından esinlenilerek oluşturulmuştur. Dramalarda çoğunlukla kartondan yapılan resim veya kuklalar kullanılmakta, pek çoğunda cansız varlıklar canlandırılmaktadır. Cansız varlıkların (rüzgar, defter, otobüs, çöp tenekesi gibi) insan niteliklerine sahip varlıklarmış gibi uyarlanması yaş döneminin gelişim özellikleri ile uyumlu gözükmektedir.

Kur’an-ı Kerim öğrenme alanı içerisinde bütün bedenlerini kullanabilecekleri (örneğin Kur’an alfabesindeki harfleri bedenleri ile benzetmeye çalışmaları), yarışma tarzı oyunlar (harfleri eşleştirme gibi) bu yaş çocukları için oldukça eğlenceli gözükmektedir. Bu oyunların seçiminde okul öncesi eğitim programlarında kullanılan etkinlikler ile benzerlikler görülmektedir. Oyunların sonunda yapılan ödüllendirmeler de yine yaşın özelliğine uygundur.

Bununla birlikte, bazı oyunların uyarlanması sırasında, oyunun gelişim özelliğine uygun olduğu kabul edilmiş, ancak dini gelişim açısından doğurabileceği olumsuz durumlar dikkatlerden kaçmıştır. Örneğin; “Kur’an okunurken saygıyla dinlediğini söyler” kazanımı ile ilgili olarak yapılması planlanan oyun “dur ve dinle oyunu” dur. (Kur’an Kursları Öğretici Kitabı-2, 2014, p.162) Bu oyun okul öncesi etkinliklerinde sıkça kullanılan sandalye kapmaca oyununun din eğitimine uyarlanmış halidir. Oyun için, öğrenci sayısından bir eksik sandalye konur ve öğrenciler sandalyeler çevresinde dönmeye başlarlar, Kur’an okunmaya başlayınca –cd den açılır- herkes sandalyelere oturur ve sessiz bir şekilde dinler. Ayakta kalan oyun dışarıda kalır.

Sandalye kapmaca oyununun bu yaş dönemi için eğlenceli bir oyun olduğu ve okul öncesi eğitimde kullanıldığı bilinmektedir. Ancak hem kişilik hem de dini gelişim açısından bazı sıkıntıları doğurabileceği görülmelidir. Kur'an okunurken oturup dinlemesi gerektiği söylenen çocuklar sandalye kapamadığında ayakta kalmaktadırlar. Bu durumda başarısız olmanın verdiği bir suçluluk duygusu hissetmeleri mümkündür. Zira bu yaş dönemi Erikson'un psiko sosyal gelişim kuramına göre girişimciliğe karşılık suçluluk dönemindedir. Üstelik saygı duyması gereken, kutsal kitabın kendisidir. Oyunda, saygı davranışı olarak Kur'an okunurken oturup dinlemesi gerektiği öğretilmektedir. Geride kaldığı için sandalyeye oturamayan çocukların bu başarısızlığı Kur'an'a saygısızlık olarak değerlendirilecektir. Çocuktaki bu suçluluk duygusu sadece bir başarısızlık olarak değil aynı zamanda günah işlemiş olabileceği düşüncesini de beraberinde getirebilir. Bu durum ise sağlıklı bir kişilik algısı ve dini gelişime neden olabilecektir. Özellikle okul öncesi dönem için planlanan din eğitiminde, çocuklarda olumlu duygular geliştiren öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

Öğretim programında kullanılan sembolik ya da -miş gibi yapılan oyunlar, 4-6 yaş dönemi gelişim özelliklerine uygundur. Sembolik oyunlar bu yaşlarda oldukça çok oynanır. Cansız bir nesne canlıymış gibi düşünülebilir. Toplumsal roller, örneğin meslekler, görevler bu vasıta ile öğretilebilir. Bu durum öğretim programı içerisinde yer alan pek çok drama ile kullanılmıştır. Örneğin pek çok dramada çocuklar güneş, bulut, ay, yağmur, tohum, vitamin temizlik malzemeleri, mektup, telefon, gazete, güvercin gibi rollere girmektedirler. Bu dramaların bir kısmı yine milli eğitim bakanlığının okul öncesi etkinliklerinin uyarlanması ile oluşturulmuştur.

Öğretim programında sözlü ifadeler de oldukça fazla yer verilmiştir. Pek çok kazanım için şiirler ve ritimli sözler hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitimi programlarında oldukça fazla kullanılan şarkı, şiir ve ritimli sözler din eğitimine uyarlanmış gözükmektedir. "Bazen otuz bazen yirmi dokuz" (Öğretici Kitabı-2, p. 134) oyunu bu amaçla hazırlanan etkinliklerden biridir. Ramazan ayının bazen 29 bazen 30 gün çektiğine dair rivayet edilen hadisin, ritim tutarak öğretilmeye çalışıldığı bu etkinlik, öğrenciler tarafından eğlenceli olabilir. Bununla birlikte bu etkinliklerin öğrenciler için sadece eğlenceli değil aynı zamanda eğitsel olması da beklenir. Etkinlik kapsamında Ramazan ayının bazen 29 gün bazen 30 gün olabileceği bilgisi, yaş seviyesi düşünüldüğünde oldukça ayrıntıdır.

Tüm bu oyun, drama ve etkinlikler dışında 4-6 yaş için oldukça fazla boyama, kesme yapıştırma gibi faaliyetler hazırlanmıştır. Bu faaliyetler için öğretici kitaplarına ek olarak eğitici kitap da basılmıştır. Öğrencilerin somut düşünce döneminde oldukları düşünüldüğünde bu çalışmaların okul öncesi gelişim ve dini gelişim özellikleri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

4-6 yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının hazırlanma süreci ve öğretici kitabı göz önüne alındığında, programın öğrenci gelişim özelliklerini dikkate alınacağı söylenmekte ve buna yönelik olarak etkinlik, hikâye ve oyunlar kullanılmaktadır. Bunun yanında inceleme derinliğine yapıldığında ilk planda dikkatlerden kaçan bazı noktalarda öğrencilerin dini gelişim özelliklerinin dikkate alınmadığı, kazanımlar arasında çocukların seviyelerinin üzerinde beklentiler oluşturulduğu, oyun ve hikâyelerin kurgulanmasında ise geleneğin baskısının hissedildiği söylenebilir.

Bunun yanında 4-6 yaş dönemi çocuklarının dini konularla ilgilendiği ve bu konularda (özellikle cennet, cehennem, melek, Allah gibi) yoğun olarak sorular sordukları bir gerçektir. Hazırlanan programda Allah dışında melek, ahiret, ölüm gibi konulara yer verilmemiştir. Her ne kadar bu yaşlarda ölüm ile ilgili sorular gündeme gelebiliyor olsa da çocuklar soru sormadıkları ve böyle bir ihtiyaç hissetmedikleri sürece bu konularla ilgili bilgilendirme yapılmaması doğru bir tavır olarak değerlendirilebilir.

Okul öncesi çocukların sorularına muhatap olan, onların eğitiminden sorumlu olan kişilerin çocukların bu sorularına gelişim düzeylerine uygun şekilde cevap vermeleri gerektiği bir hakikattir. Bu merak ve soruların doğru ve uygun bir şekilde cevaplanmaması çocukların ilerleyen yaşlarında sağlıklı bir dini

gelişim göstermelerine neden olabilmektedir. Bunun yanında bu yaş döneminin ilgi ve merakı fırsat bilinerek ve kolay inanırılık ve ezber yetenekleri kullanılarak yoğun bir şekilde bilgilerin yüklenmesi ise çocukta var olan doğal inancın yok olmasına neden olabilecektir.

Bu nedenle okul öncesi eğitimin bir bütün olduğu, diğer gelişim alanları gibi dini gelişim özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği; verilecek din eğitiminin entelektüel tarzda değil duygusal zemine dayalı olarak, konu ve öğretene merkezli değil öğrenci ve yaşam merkezli bir eğitim verilmesi uygun görülmektedir. Bu noktada hazırlanacak programların sadece sözle değil içerik ve uygulamalarında da bu hususları dikkate almaları gerekmektedir. Bu noktada ise öğretim programını uygulayacak öğretmenlerin görev ve sorumluluğu gündeme gelmektedir. Okul öncesi din eğitimi verecek öğretmenlerin hem teorik hem de pratik bilgilerle iyi yetiştirilmesi gereklidir. Sadece iyi niyete ve dini bilgilere sahip olmanın yeterli olmadığı bilinerek, öğretmenlerde aynı zamanda dini- ahlaki gelişim, iletişim, öğrenme ve öğretme gibi konularda iyi yetişmiş olma şartı aranmalıdır. Bu çerçevede okul öncesi din eğitimi verecek öğretmenlerin hem teorik hem de pratik alanda iyi yetiştirilmesine özen gösterilmelidir.

Yaptığımız araştırma sonucunda öğretim programının kazanım, hikâyeler ve etkinlikler bağlamında genellikle dini gelişim kuramlarına uygun olduğu, ancak bazı noktalarda konu merkezli yaklaşımın etkisi ile çocukların gelişim seviyelerinin gözden kaçırıldığı tespit edilmiştir. Programın pilot uygulamasının yapıldığı ve uygulaması ile ilgili geri dönüşlerin henüz yeni yeni alınmaya başladığı düşünüldüğünde, yapılacak uygulamalı araştırmalarla programda tespit edilen eksikliklerin giderilmesi mümkün olabilir. Unutulmamalıdır ki her program uygulamaya başladığı andan itibaren geliştirilmeye muhtaçtır.

Extended Abstract

Introduction

It is known that the children ask questions about religion, interest in religious behavior and activities /rituals since 3-4 years old. Therefore, these ages can be regarded as the critical period for religious development. In addition to the general characteristics of the children of this period, it is also important to know about the characteristics of the children's religious development in respect of religious education.

The first studies in the field of religious development generally, have been influenced by the cognitive, social and moral development theories of J. Piaget, E. Ericson and L. Kohlberg such as. Elkind and Goldman adapted Piaget's cognitive theory to development religious. These theorists have suggested parallels between children's religious development and stages of Piaget's cognitive development. Goldman maintains that religious thinking is no different in mode and method than non-religious thinking. (Goldman, 1964)

Recently in Turkey, a lot of studies on religious development are carried out. (Karaca, 2007) Otherwise, interest in religious education in pre-school has increase. (Özeri, 2004) Presidency of Religious Affairs in Turkey, has prepared Quran Courses curriculum for preschoolers in 2014.

This paper aims to examine and evaluate the Quran courses curriculum (4- 6 age of group) which has been applied in some provinces in Turkey since 2013-2014 academic years, in context of religious development theories.

Method

In our research, document review is made and the size of application has been left out of the scope of research. As is well known in educational research, program texts, correspondences, student files such as different documents can be used data source. (Yıldırım & Şimşek, 2011)

In our research, assessment document is "the Quran Courses Curriculum (4-6 age of group)" prepared by the Presidency of Religious Affairs in 2014 and "Tutorial Book 1-2" prepared for teaching program.

Firstly, the characteristics of religious development (4-6 ages) are described on the basis of J. Piaget, L. Kohlberg, E. Erikson, D, Elkind, R. Goldman and J. W. Fowler's studies. Then, Quran courses curriculum and books prepared for the teachers are examined in accordance with the findings which are reached through the studies of abovementioned scholars. Compatibility of aims, attainments, stories, activities of the curriculum to the religious development has been discussed.

Results

Quran Courses Curriculum includes information on cognitive, social, emotional, moral and religious development of preschoolers. This situation shows that development features considered important in Quran Courses Curriculum (4-6 age of group).

As is known, preschoolers are interested in religious issues such as God, angels, death, afterlife. However, these topics aren't include in curriculum. It can be said that this situation is suitable in terms of religious development.

According to assessment, attainments of curriculum usually relates to the cognitive domain. Each subject gets involved a lot of stories. But none of these stories is associated with the prophets. The stories often are selected from real life. The heroes of some stories are animals and non-living things. (e.g. sun, cloud, leek, prayer rug)

The following can be said about the activities of Quran Courses curriculum. Pre-school education activities are adapted to pre-school religious education. Activities have been prepared considering features of preschoolers. However, some activities must be rethinking. As a result of evaluation, it has been detected that some of the stories are above the level of understanding of preschoolers.

In conclusion, it is seen that, despite some of its lacks, the curriculum has been prepared by taking the studies in the field of religious development into consideration. However, the characteristics of religious development have been overlooked at some points of curriculum due to the influence of subject-centered approach and tradition. It can be said that the curriculum needs to be developed with the contributions of the new studies which include field study.

Kaynakça

- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Boyatzis, C. (2013). Çocukluk döneminde dini ve manevi gelişim. In R.F. Paloutzian & Park, C.L. (Eds), *Din ve maneviyat psikolojisi: temel yaklaşımlar ve ilgi alanları* (pp. 243-299), İ. Çapcıoğlu & A. Ayten (Türkçe Ed.), Ankara: Phoenix Yayınları.
- Charles, C.M. (2003). *Öğretmenler için piaget ilkeleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Corbin J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria, *Qualitative sociology*, 13 (1), 3-21.
- Dam, H. (2011). Çocukluk dönemi din eğitimi, In M. Köylü, (Ed.) *Gelişimsel basamaklara göre din eğitimi*, (pp. 11-64), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2014). *2014 eğitim faaliyetleri raporu*. Retrieved 9 April, 2015, from <http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/sayfalar/arama.aspx?k=faaliyet%20raporu>
- Elkind, D. (1981). *Children and adolescents*, New York: Oxford University Press.
- Erhun, H. (2010). *7-12 yaş çocuklarda paylaşma ve yardımlaşma değerlerinin hadisler ışığında öğretimi*, Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fowler, J. (2000). İman bilincinin evreleri, *M. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 85-104.
- Fowler, J. W. & Dell, M. L. (2006). Stages of faith from infancy through adolescence: reflections on three decades of faith development theory, In, E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Eds). *The Handbook of spiritual development in childhood and adolescence*, (pp.34-45), SAGE Publications.
- Goldman, R. (1968). *Religious thinking from childhood to adolescence*, New York: The Seabury Press.
- Gottlieb, E. (2006). Dini düşüncenin gelişimi, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12 (1), 269-289.
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001) *How to write learning outcomes*. Retrieved 9 April, 2015, from <http://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html>
- Karaca, F. (2007). *Dini gelişim teorileri*, İstanbul: DEM Yayınları.
- Köylü, M. (Ed), (2011). *Gelişimsel basamaklara göre din eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu), (2014). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.

- Kur'an Kursları Öğretici Kitabı (4-6 Yaş Grubu), (2014). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-2 (4-6 Yaş Grubu), (2015) . Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Newton, E.M. (1981). A developmental theory of religious education, *a Project for the degree master of arts in teaching (religious studies)*, McMaster University Hamilton, Ontario.
- Oruç, C. (2014). *Okul öncesi dönemde çocuğun din eğitimi*, İstanbul: DEM Yayınları.
- Öcal, M. (2004). Okulöncesi ve ilköğretim çağı çocuklarının Allah tasavvurları üzerine bir araştırma, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 59-80.
- Özeri, Z. N. (2004). *Okul öncesi din ve ahlak eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Piaget, J.J. (2011). *Çocukta akıl yürütme ve karar verme*, Ankara: Palme Yayıncılık.
- Rousseau, J.J. (2000). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine*, Ankara: Babil Yayıncılık.
- Selçuk, M. (1991). *Çocuğun eğitiminde dini motifler*, Ankara: TDV Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, Ankara: Özsen Matbaası.
- Tamminen, K. & Nurmi, K.E. (2012). Gelişimle ilgili teoriler ve dini tecrübe-I, *ERUIFD*, 14, 63-87.
- Tamminen, K. , Vianello, R., Jaspard, J. & Ratcliff, D. (1988). The religious concept of preschoolers, In, D. Ratcliff, (Ed). *Handbook of preschool religious education*, (pp. 59-82) Alabama: Religious Education Press.
- Thomas, R. M. (1997). *Moral development theories—secular and religious*, London: Greenwood Publishing Group.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vergote, A. (1999). *Din, inanç ve inançsızlık*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Yavuz, K. (1983). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*, Ankara: DİB Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2007). *Çocuklarda tanrı tasavvurunun gelişimi*, İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

“Dini Öğrenme Modelinin” Çok Dinli /Çokkültürlü Toplumlardaki Tezahürleri*

Yıldız KIZILABDULLAH^{†a}

^aAnkara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Ankara/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.039

Makale Geçmişi:

Geliş 12 Haziran 2015
Düzeltilme 14 Kasım 2015
Kabul 20 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Dini öğrenme modeli,
Din eğitimi,
Kilise-devlet ayrılığı.

Öz

Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri Indiana Eyaletinde yapılmış ampirik bir araştırmanın verilerine dayanmaktadır. Araştırmada, Amerika’da bulunan özel dini okullar, “dini öğrenme modeli” çerçevesinde incelenmiştir. Maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme yoluyla seçilen katılımcılar ile mülakatlar gerçekleştirilmiş ve din eğitimi anlayışları ortaya konulmuştur. Bu çerçevede katılımcılara çeşitli sorular sorulmuş ve din eğitimi çerçevesinde gerek içerik/muhteva, gerek amaç ve Amerika’da din eğitiminin durumu ve statüsü konusunda bilgiler edinilerek yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen önemli sonuçlar, din eğitiminde amacın “dini öğrenme modeli”ne uygun olarak dindarlaştırma hedefi taşıması ve genel anlamda kilise-devlet ayrılığının bir sonucu olarak, din dersinin okullarda yer almamasından duyulan memnuniyet olmuştur.

Appearing of the Model of Learning Religion in Multicultural/Multireligious Societies

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.039

Article history:

Received 12 June 2015
Revised 14 November 2015
Accepted 20 November 2015

Keywords:

The model of learning religion,
Religious education,
Separation of church and state.

Abstract

This study is an experimental study that has been made in the USA. In this study, parochial schools have been dealt with in the concept of “model of learning religion”. Participants have been chosen by snowball and maximum variety sampling. There have been conducted some interviews with participants in view of model of learning religion. In this concept, they have been asked some questions to figure out their perspectives about goals and curriculum of religious education, and status of religious education in the USA. The results of this research are follows: The goal of religious education is to make students believer which it is appropriate with the goal of model of learning religion and it seems that people are satisfied about not having religious education in the public schools as a result of separation of church and state.

* Bu çalışma “Çokkültürlü Toplumlarda Din Eğitimi Modelleri” adlı çalışmanın verilerine dayanılarak geliştirilmiştir. Kızılabdullah, Y. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda din eğitimi modelleri.*, Ankara: Otorite Yayınları.

[†]Yazar: ykizilabdullah@gmail.com

Giriş

Okulda din eğitiminin durumu, toplumlara göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda toplumlar, içerisinde buldukları sosyo-dini şartlara göre bir din öğretimi modeli benimseme yoluna gitmektedirler. Hull, okulda din eğitimini etkileyen dört ana unsurdan söz etmektedir. Ona göre, “toplumların dinle ilişkisi, yani tek dinli mi çok dinli mi oldukları, her bir ülkenin din ve laiklik ilişkisi, ülkelerin tarihi geleneği ve devlet okullarında din eğitiminin amacı ve doğası” din eğitimi modellerinin belirlenmesinde etkili olan faktörlerdir (Hull, 2001, pp.1-8).

Okulda din eğitimi, ya da bir başka ifade ile din öğretimi söz konusu olduğunda geliştirilen bir takım modeller bulunmaktadır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde genelde yaygın olarak uygulanan iki yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlar, mezhebe veya dine dayalı “confessional” ve mezhepler veya dinler üstü “non- confessional” yaklaşımlardır.[‡] Bu ayrımlar secterian (mezhebi) ve non-secterian (mezhepler üstü) olarak da ifade edilmektedir. Bu konuda en genel tanımlamanın, M. Grimmit’in yaptığı ve J. Hull’un geliştirdiği din öğretimi modeli tanımlamasıdır (Engebretson, 2006). Söz konusu bu modeller şunlardır: “Dini öğrenme (Learning Religion)”, “din hakkında öğrenme” (Learning about Religion) ve “dinden öğrenme (Learning from Religion)” (Grimmit, 2000-Hull, 2003, p.44). *Dini öğrenme modelinde* amaç, bireyi daha dindarlaştırmak olup, bir dinin inanırı tarafından, aynı dinden olan kişilere öngörülen eğitimidir. Bireyin kendi dininde derinleşmesine yardımcı olunmaya çalışılır. *Din hakkında öğrenme modelinin* amacı ise sadece din hakkında tarafsız bir şekilde bilgilendirme yapmaktır. Bu modelde dinlerin birbirlerinden üstünlüğü söz konusu değildir (Jackson, 2007-Kızılabdullah, 2008)[§]. *Dinden öğrenme modelinde* ise, öğrencilerin dindarlaşması ve dini pratikleri yerine getirmesinden ziyade, öğrencilerin din eğitiminden nasıl faydalanabilecekleri, onların manevi ve ahlaki gelişimlerine ne ölçüde katkı sağlanabileceği üzerinde durulur.

Dini Öğrenme Modeli ve Çokkültürlülük İlişkisi

Dinî öğrenme yaklaşımı veya modeli, yukarıda da ifade edildiği gibi temelde “bireyi daha çok dindar yapma amacı” ile yapılan bir eğitimidir.

Dini öğrenme modelinin benimsenmesindeki ana kabul, farklı din ve anlayışlara saygı göstermenin ön koşulunun kendi dinini bilmekten geçtiğidir. Bir başka ifade ile farklı kültür ve dinlerle karşılaşan ve onlarla bir arada yaşayan bireylerin, bir saygı kültürü geliştirebilmeleri ve karşılaştıkları dinlerle barış içerisinde yaşayabilmelerinin yolu, öncelikle kendi dinlerini iyi bilmeleridir. Dolayısıyla söz konusu bu öğrenme yaklaşımında ana amaç, öğrencilere inanılan dini etraflıca öğretmek, sevdirmek ve mensubu oldukları dindeki inançlarını güçlendirmektir. Benimsenen bu modelde diğer dinlerin öğretimi, mensup olunan din çerçevesinde ve o dinin yorumlamasına dayalı olarak yapılır (Noorman, 2000, pp.15-16).

Tarihsel süreci itibarıyla ele alındığında söz konusu modelin, eğitimin din ile karakterize edildiği dönemlere dayandığını ifade etmek mümkündür (Lois & Loudon, 2004, p.274). Amerikan tarihinde bu dönem kuruluş yıllarına rastlar ve Amerikan insanının algısında da devlet dini temeller üzerine inşa edilmiştir (Heinrich, 2015). Bu durum, Amerika Birleşik Devletlerinde 19. Yüzyılın yarısında (1840-1850) okuldaki din öğretimi modeli için “secterian” (mezhebe dayanan) ve “non-secterian” (mezhepler üstü) tartışmasını getirmiş ve 1963’lere kadar bu tartışmalar devam etmiştir. Her ne kadar o dönemde okulda verilen din eğitiminin “öz Hıristiyanlık” olduğu, herhangi bir mezhebe dayanmadığı iddia edilmişse de, bu açıklama, yapılan tartışmaları sonlandırmaya yetmemiştir (Fraser, 1999, p. 26).

[‡] Bunların yanında; Doktriner Din Öğretimi, Mezheplerüstü Din Öğretimi, Mezheplerarası Din Öğretimi, Sorgulayıcı Din Öğretimi, Eleştirel Din Öğretimi, Dinlerarası Din Öğretimi, Fenomenolojik Din Öğretimi vb. gibi farklı temellere dayanarak geliştirilen ayrımlara da yapılmaktadır.

[§] Din hakkında öğrenmenin geniş anlamda ilke ve prensipleri bir rapor halinde yayınlanmış ve 50’nin üzerinde ülke buna onay vermiştir. Konu ile ilgili geniş bilgi için Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions And Beliefs In Public Schools,.(2007). Poland: Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).

Her ne kadar dini öğrenme yaklaşımı daha çok, devletin resmi bir dini benimsediği ülkelerde görülmekle birlikte genel olarak iki durumda tercih edilir (Tosun, 2001, p.134). Bunlar;

- Birden fazla dinin olduğu ve din eğitiminin devlet okullarının dışında özel veya vakıf okullarına bırakıldığı bölgeler,
- Toplumda tek bir din veya mezhep mensuplarının çoğunluk olarak yaşadığı, söz konusu din ya da mezhebin devlet tarafından tanındığı ve okulda öğretiminin yapıldığı bölgelerdir.

Amerika Birleşik Devletleri gibi çokkültürlü ve çok dinli ülkelerde de, özel (paralı) kilise okullarında bu modele rastlanmaktadır. Devlet, her ne kadar kamu okullarında sosyal bilgiler, vatandaşlık, dünya tarihi gibi derslerde, genel anlamda dinler hakkında bilgilendirmeler yapsa da, özel olarak bir dinin öğretimini yasaklamıştır. Devlet okullarında herhangi bir şekilde din dersi vermeyi ise, “dini özgürlük” ile çeliştiği gerekçesiyle uygun görmemiş ve -küçük istisnalar olmakla beraber-bu eğitimi dini kurumlara bırakmıştır. Asıl itibarıyla, devlet okullarında din eğitim ve öğretiminin yasaklanması bir anlamda mezheplere ciddi bir dini özgürlük alanı açmış ve isteyen her mezhep kendi doktrinleri doğrultusunda okullar açabilmiştir (Kızılabdullah, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri, kuruluşundan itibaren çokkültürlü bir devlet olma özelliğini bünyesinde barındırmış ve tıpkı diğer devletler gibi, günümüzde ulaşılmış olduğu din eğitimi anlayışı için uzun bir tarihsel tecrübe yaşamıştır. Kimi zaman din özgürlüğü, kimi zaman eşitlik ve insan hakları noktasındaki arayışlar neticesinde bugün sahip olduğu anlayışa ulaşmıştır.

Araştırmanın Konusu

Araştırmanın konusu, çokkültürlü ülkelerde benimsenen din eğitimi modellerinden “dini öğrenme modeli” bağlamında, Amerika Birleşik Devletleri’nde benimsenen modelin incelenmesidir. Amerika Birleşik Devletleri, çokkültürlülüğün ilk başladığı ülkelerden biri olması ve bu konuda yaklaşık beş asır gibi uzun bir tecrübeye sahip olmasının bir sonucu olarak, dini özgürlük bağlamında belli açılardan örnek alınmayı gerektirecek yönlere sahiptir. Bu nedenle “okulda din eğitimi tecrübesi” noktasında büyük bir önemi haizdir. Bu çerçevede, söz konusu ülkedeki gerek çokkültürlülük tecrübesi, gerekse dini özgürlük anlayışı ve bu anlayışın neticesinde ortaya çıkan “din eğitimi modeli”, “tüm toplumların belli açılardan çokkültürlü” olduğunu kabul ettiğimiz düşüncesiyle incelenmeye değer görülmüştür.

Yöntem

Araştırmada, geniş bir literatür incelemesinin yanı sıra, nitel araştırma türlerinden, “görüşme” (mülakat) ve “doküman” incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Mülakatta yarı yapılandırılmış mülakat formu ile deneklerle görüşülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Amerika Birleşik Devletleri, Indiana Üniversitesi Institution of Review Board (IRB)’a söz konusu araştırma için başvurularak gerekli izinler temin edilmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırma, Indiana Üniversitesi Institution of Review Board (IRB) tarafından 23/04/2012 tarihinde onaylanan 1204008503 numaralı araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Örnekleme

Indiana Eyaleti’nin farklı bölgelerinde yer alan toplam 11 dini okul örneklem olarak belirlenmiştir. Bu okullarda okul müdürü, yönetici ve öğretmen olarak çalışan 12 katılımcı ile mensubu buldukları kurumlardaki din eğitimi hakkında görüşülmüştür.

Araştırmanın Soruları

Özel dini okullar kapsamında,

- ✓ Herhangi bir model veya yaklaşım benimseme durumları,
- ✓ Din eğitiminde amaçlarının neler olduğu,
- ✓ Din eğitimi noktasında karşılaşılan problemler,
- ✓ Katılımcıların Amerika’da devlet okullarında din eğitiminin bulunmayışı noktasındaki görüşleri.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri Indiana Eyaleti ve 2011-2012 öğretim yılı ile sınırlıdır. Söz konusu bu araştırmada yapılan mülakatlar, katılımcıların kendi görüşleri olup mensup oldukları tüm mezhebe genellenemeyecek niteliktedir. Ancak, genel anlamda her bir katılımcı, incelemeye konu olan kurum ve mezhep için bir örneklem oluşturmaktadır.

Bulgular

Tablo 1.
Katılımcıların Genel Özellikleri.

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim durumu	Görev	Mezhep	Okul düzeyi	Kıdem
K1	K	45	YL	Din eğitimi öğr. ve kilise prog. yöneticisi	Anglikan	K-8	9
K2	E	57	Lisans	Müdür ve spor öğr.	Pentakostal	K-12	31
K3	K	49	YL	Müdür	Bağımsız	K-6	
K4	E	62	YL	Müdür	Bağımsız	K-12	3
K5	E	40	YL	Müdür	Lutheran	K-8	8
K6	E	41	YL	Müdür	Katolik	K-8	4
K7	E	45	Lisans	Müdür	İslam	K-12	12
K8	E	43	Phd	Müdür	İslam	K-12	
K9	E	32	Lisans	Kilise prog. Yöneticisi	Cizvit Katolik	Lise	7
K10	K	60	YL	Din Eğitimi Öğr.	Cizvit Katolik	Lise	13
K11	E	44	YL	Okul Yöneticisi	Lutheran	Lise	19
K12	E	42	YL	Din dersi öğretmeni	Bağımsız	K-8	8

Katılımcıların özelliklerine bakıldığında üç tanesi dışında hepsinin yüksek lisans derecesine bir tanesinin ise doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, genellikle ABD’de öğretmen ve yöneticilerde istenen kriterlerle de uyumlu bir sonuçtur.

Katılımcıların Araştırma Sorularına Verdikleri Cevaplara Göre Dağılımları**Tablo2.***Din Eğitiminde Özel Bir Model Kullanma Durumu.*

Araştırma Soruları	Katılımcı Cevapları	Örnek ifadeler
Özel bir model kullananlar	8	“Benim dersimde, başlıca model, praxis modelidir. Bir diğer model ise aktif öğrenme modelidir”(K1) “Temel yapı oldukça geleneksel bir yapıdadır. Bizim yapmaya çalıştığımız şey, her konuda, İncil’in ne dediğini anlamaya çalışmaktır.”(K4)
Özel bir model kullanmayanlar	4	

Katılımcıların verdikleri din eğitiminde kullandıkları herhangi bir modelleri olup olmadığı konusunda, her ne kadar çoğunluğu var olduğunu ifade etmiş olsa da genel anlayışın İncilin baştan sona öğretilmesi olduğunu ifade edebiliriz. Ancak örnek ifadede de görüldüğü gibi, farkında olarak farklı modeller ve yaklaşımlar uyguladıklarını da söylemek mümkündür.

Tablo 3.*Din eğitimindeki Amaçlarına İlişkin Sonuçlar.*

Amaç	Cevaplar				
Amaçlar	İyi bir akademik eğitim	Kendi anlayışında derinleşme/dindar insanlar yetiştirme	Kötü alışkanlıklardan koruma/karakter eğitimi	İnançlarından gurur duymalarını sağlama	Tanrının yaşamın her yerinde olduğunu bilme/çağrısına uyma.
Örnek İfadeler	“Bir Hıristiyan olarak, akademik olarak da başarılı olmalarını istiyoruz.”(K5)	“Biz çocuklarımızın, inançlarında profesyonel olmalarını istiyoruz”(K5)	Hayat boyu öğrenme, onları liseye hazırlama, ama sadece bazı standart testleri geçme anlamında değil.”(K12)	“İnançlarından utanç duymamalarını, yani gurur duymalarını ve bunun için Tanrı’ya minnettar olmalarını da istiyoruz”(K5)	“Temelde, Tanrı’nın her şeyde olduğunu nasıl öğreneceklerine ve Tanrı’nın onların yaşamlarında nasıl iş gördüğünü anlamalarına yardımcı olma”(K10)

Katılımcıların ifadelerine göre, genel amaç cümlelerinde yoğunluk, inançlarında derinleşmelerini sağlamak konusunda olmuştur. Bu sonuç, dinin öğrenme yaklaşımının temel hedefi ile de örtüşmektedir. Her ne kadar iyi bir akademik eğitim de amaçlardan biri olarak ifade edilmiş olsa da, temelde dini amaçlar daha baskın gözükmektedir.

Tablo 4.
Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler.

Karşılaşılan Sıkıntılar	Katılımcı cevapları		
Sorunlar	Öğretmenden kaynaklanan	Öğrenciden kaynaklanan	Veliden kaynaklanan
Örnek İfadeler	“Öğrenciler arasında davranış problemlerimiz var. Çocuklar bazen farklı bir inanişla karşılaştıklarında güler. Ben bunun kutsal olduğunu söylüyorum ve uyarıyorum.”(K1)	“En büyük problem öğretmen bulma sıkıntısıdır. Hem Arapça bilen kalifiye öğretmen bulmak zordur.”(K8)	Okul aile ilişkileri. Devlet okulunda hiç konuşamayan veliler, burada her şeye karışma hakkını bulur kendilerinde.”(K8)

Tablo analiz edildiğinde, din eğitimi noktasında karşılaşılan en büyük problemin öğretmen bulma problemi olduğu ifade edilir. Bu problemin nedeni, dini öğrenme modelinde, öğretmenin, eğitimi yapılan dinin mensubu olması şartı aranmasında aranabilir. Hatta genel uygulamaya bakıldığında, sahip olunan seküler eğitim için bile, dindaş öğretmenlerin tercih edilmesi yaygındır. Bu uygulama da din eğitiminin sadece belirli derslere değil, eğitimin geneline yayılması anlayışı nedeniyledir.

Tablo 5.
Amerika’daki Din Eğitiminin Durumuna Bakış.

Amerika’da din eğitiminin durumu	
Olumlu Bakış	“Ben çocuklarımın etik dersi almasını isterim. Örneğin, Müslüman olmayan birinin İslam’ı öğretmesini de istemem. Ama tarih olarak Hıristiyanlık, Yahudilik gibi bilgileri almasını tercih ederim, hiç bir şey olmamasından.”(K7)
Olumsuz Bakış	“Keşke daha çok din eğitimi olsaydı. Çoğu kişi artık kiliseye gitmiyor. İnsanların eğitilmeleri gerek. Keşke farklı dinleri farklı gelenekleri bilseler insanlar diye düşünüyorum. Yıllar önce 1960’larda okullarda din dersi vardı.”(K3)
Belirsiz Bakış	Aileler, çocuklarına destek olmalı. En iyi eğitim aile eğitimi diye düşünüyorum. Kilise eğitimi sadece haftada bir kez, bu da yetersiz diye düşünüyorum. Bu iş, ailenin işi diye düşünüyorum.”(K12)

Verilen tabloda, katılımcıların, Amerika’da devlet okullarında din eğitimi olmayışına nasıl baktıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre, eğit bir dağılımın ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak şu da ifade edilmelidir ki, belirsiz olarak görüş belirtenler ve daha fazla din eğitimi olması gerektiğini ifade edenlerin ortak oldukları nokta, özel bir dinin eğitimi değil, daha çok etik dersi veya dinler tarihi gibi bir dersin olmasıdır. Bu yönüyle, katılımcıların, Amerika’daki mevcut din eğitimi anlayışından memnun oldukları ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçları birkaç açıdan özetlenebilir (Kızılabdullah, 2014).

Bunlar,

- Amerika Birleşik Devletleri’nde kabul edilen dini özgürlük anlayışı ve Din eğitiminin durumu
- Dini öğrenme modeli bağlamında elde edilen bulgular

a. *Amerika Birleşik Devletleri'nde kabul edilen dini özgürlük anlayışı.*

Bilindiği üzere, Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet anlayışı tanımlaması “Kilise ve devletin ayrılığı” (Seperation between Church and State) şeklindedir. Bu anlayış, devletin her alanında kendisini hissettirmektedir. En büyük yansımanın ise, din ve vicdan özgürlüğü bağlamında yaşandığı ifade edilebilir. Bu çerçevede, devlet okullarında herhangi bir dinin eğitiminin yapılması, bir başka ifade ile din öğretimi konusu da, bu bağlamda ele alınmaktadır. Bu ayrılık anlayışı neticesinde, vatandaşın din özgürlüğünün garanti altına alınması için Amerikan anayasasına bu konuda bir düzenleme yapılmış (İlk Tadil/First amendment) ve yapılan bu düzenlemeye dayanılarak, din öğretimi devlet okullarının dışında tutulmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Amerika Birleşik Devletleri Indiana Eyaleti devlet okullarında, bir din dersi yer almamaktadır. Bunun yerine “Dünya Tarihi ve Vatandaşlık”, “Coğrafya ve Dünya Tarihi” ve “Sosyal Bilimler” derslerinde, ortaokul ve lise düzeyinde “dinler hakkında genel bilgilere” yer verilmektedir. Söz konusu bu durumun “din hakkında öğrenme” modeli çerçevesinde gerçekleştirildiği ifade edilebilir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet okullarında yer almayan din eğitimi, dini ve özel kuruluşlara bırakılmıştır. Bu çerçevede, kilise-devlet ayrılığı prensibine dayanarak, mezhepler, dinler veya dini oluşumlar kendi dini okullarını açabilmekte ve bu okullarda istedikleri eğitimi verebilmektedir. Din eğitimi açısından, kendi programlarını hazırlama, yaklaşımlarını belirleme, öğretmenlerini seçme hakkına sahip olup özerk bir statü içerisinde olan özel dini okullar, ayrıca devlet okullarında verilen seküler eğitime de sahiptirler. Bu çerçevede, dini okulların, din eğitimi dışındaki eğitimlerinde eyalet akreditasyonunu almış olmaları, okulda verilen eğitimin kalitesi için gerekli görülmektedir.

Dini okulların varlığı ve çeşitliliği, bir zenginlik olarak algılanabildiği gibi, bir ayrışma olarak da algılanabilmektedir. Dolayısıyla, söz konusu bu okullar, din özgürlüğü çerçevesinde, isteyen istediği din eğitimi alabildiği için bir zenginlik, ancak bu farklılıklar iletişim kopukluğuna neden olabildiği için de bir ayrışma olarak nitelendirilmektedir.

b. *Dini öğrenme modeli bağlamında elde edilen bulgular*

Amerika Birleşik Devletleri'nde benimsenen “devlet okulunda dinin bulunmaması noktasındaki görüşleri”ni ortaya çıkarmak bağlamında sorulan soru neticesinde, katılımcı düşüncelerinde eşit bir dağılım ortaya çıkmıştır. Ancak, mülakatların genelinden edinilen izlenim şu şekilde özetlenebilir: “Okulda başka bir dinin eğitimi almaktansa, hiç almama”. Bir başka ifade ile katılımcıların neredeyse hepsinin ortak kanaati, devlet okulunda bir başka dinin öğretimine maruz kalmaktansa, hiç birini almama tercihi olmuştur. Var olan rahatsızlık ise devlet okullarına din dersi değil ancak “ahlak dersi”, “etik dersi” veya dini okuryazarlığı arttıracak bir takım derslerin konması gerektiği noktasındadır.

Devlet okullarında var olan dini bilgilendirmeler “din hakkında öğrenme modeli”ne uygun olarak gerçekleştirilmekte, dini okullarda “dini öğrenme modeli” benimsenmektedir. Buna göre, gerek müfredatları, gerek kullandıkları kitaplar ve dini uygulama örnekleri incelendiğinde, bu okullarda “bireyi bir dinin inanırı yapma ve inancında derinleştirme” amacı ile bir eğitimin yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede incelemeye tabi tutulan okullar ve genel anlamda dini öğrenme modeli için ifade edilebilecek hususlar şu şekilde sıralanabilir:

- Dini öğrenme modelini benimseyen okullardaki dini bakış açısı, “dışlayıcı” olarak tanımlanabilir.
- Bu okullarda genellikle din eğitimi, din dersi ile sınırlı tutulmayı, müfredatın tümüne yayılmaktadır.
- Kutsal metnin baştan sona kadar okutulması ve öğretilmesi genel bir eğitim yöntemi olarak ifade edilebilir.
- Söz konusu dini okullar genellikle ya bağlı buldukları birliklerin (cemaatlerin) genel çerçeve programlarını, ya kendi öğretmenlerinin bu çerçeve programlara göre hazırlamış oldukları programları ya da bazı yayın evlerinin basmış olduğu kitapları kullanmayı tercih etmektedirler.

- Gerek din eğitiminde ve gerekse seküler eğitimde, genellikle benimsenen dine mensubiyeti olan öğretmenler tercih edilmektedir.
- Aynı zamanda birer ticari kuruluş olan özel dini okullar, istisnaları olmakla birlikte, farklı dinden öğrencileri de kabul etmektedirler.
- Diğer dinlerin öğretim konusu haline getirilmesi noktasında dini okulların tercihi, eyaletin benimsemiş olduğu ve diğer derslerin içerisine yayılan “din hakkında öğretim” dir. Ancak bazı okullar, lise düzeyinde karşılaştırmalı dinler tarihi gibi ders içeriklerine yer vermektedirler. Buna lise düzeyinde yer vermelerinin gerekçesi ise öğrencilerin önce kendi dinlerinde sağlamlaşmaları, daha sonra diğer dinleri de öğrenmeleri olarak düşünülmektedir.
- Diğer dinlere müfredatta yer verilmesi “diğer dinlerdeki eksikliklerin fark edilip, kendi dinine daha çok bağlanma ve kendi dinini daha çok yüceltme” amacına yöneliktir.
- Tüm dini okullarda, eğitime konu edilen dine uygun olarak dini pratiklere okul içerisinde yer verilmektedir. Örneğin, haftanın bir günü kilise programı yapılmakta, kutsal metin ezberleri öngörülmekte, öğlen ve Cuma namazları kılınmakta, kilise servis hizmetlerinde görevler verilmektedir.
- Özel dini okullar bağlamında yaşanan sıkıntılara gelince en temelde mensup olunan dinde yeterli kalifiye öğretmen ihtiyacı ve öğrencilerdeki davranış bozuklukları görülmektedir.

Extended Abstract

Introduction

When we discuss religious education in schools, we should know that it differs according to the society. Societies adopt religious models according to their socio-economic and cultural perspective. To Hull (2011), there are several reason that effect the religious education models in schools. These are as follows: relationship of societies with religion, in other words, whether society is monotheistic or not; relationship between secularism and religion, cultural heritage of the country and goals of religious education in public schools (Hull, 2001, pp.1-8).

There are three common model that they have been invented by Grimmit and developed by Hull for religious education (Engebretson, 2006). These are as follows: Learning religion, learning about religion, and learning from religion (Grimmit, 2000-Hull, 2003, p.44).

Model of Learning Religion and its relationship with Multiculturalism

The goal for learning religion is to make students believer and have deeper knowledge in their religion. Teachers and students must be affiliated with same religion in this model. Other religion have been teaching according to the religion that taught and adopted (Noorman, 2000, pp.15-16). When we look at the historical process, we can see that this model has been adopted the time when education was not seen without religion (Lois & Loudon, 2004, p.274). America has similar background even in the historical process and in the mind of Americans (Heinrich, 2015). This background has brought the discussion about sectarian and non-sectarian religious education in schools in 1840-1850 (Fraser, 1999, p. 26).

The model of learning religion generally has been adopted in two conditions. These are as follows (Tosun, 2001, p.134):

1. When society include more than one religion and public schools has no religious education,
2. When society has a constitutional religion and specific religious education in public schools.

When we analyze the “learning religion” in the USA, it is obvious that the state has some implementation about religious education that we mentioned in the first type (Kızılabdullah, 2014).

The Subject of the Research

The subject of the research is that to analyze the “model of learning religion in the example of the USA.

Method

The quantitative (interview and document analyzing) method is the main method in this research. I have conducted interviews with 12 participants who work in the parochial schools which belong to different denominations. In addition to interviews I also analyze the books and curriculum of the same schools.

I conducted this research with the license of Indiana University Institution of Review Board (IRB) in 23/04/2012 with the 1204008503 research number.

The Sample of Research

The sample of the research is the 11 parochial schools in State of Indiana (Bloomington). I conducted 12 interviews with educators, teachers, and heads of schools and presidents of schools in these parochial schools.

Research Questions

These parochial schools,

- Whether they adapt any special model in their religious education or not,
- Their goals for religious education,
- Their problems that they faced in their religious education
- Their idea about religious education status in the public schools in America.

Limitations for the Research

This research is limited with the State of Indiana and 2011-2012 academic year.

Results and Discussion

We could classify the results in some aspects (Kızılabdullah, 2014).

- Results that show the understanding of secularism and religious freedom
- Results that show that effects of model of learning religion.

As we all know that America has the principle of separation of religion and state. This principle has implemented in religious education also. Because of this principle there is no specific religious education in state schools except some topic about religions in different courses. America leaves religious education to the denominations as privately (parochial school). This condition has been accepted freedom for religious education.

In the context of this research, model of learning religion in the USA is preferred by religious people because they believe that “it is better to have no religious education instead of having specific one in state schools”. But they also prefer “ethic course” or any other course for religious literacy in state schools.

Parochial schools have adopted “the learning religion model” and they have “exclusivist” understanding of religion.

Although parochial schools have specific religious education in their schools, they try to give religious perspective in their whole education. Their method for religious education is to read Bible from cover to cover generally. Almost all parochial schools have collective worship inside their religious education. Other religions are taught according to the “model of learning about religion” in parochial schools.

Kaynakça

- Engebretson, K. (2006). Learning about and learning from religion, the pedagogical theory of Michael Grimmit. In M. de Souza, G. Durka, K. Engebretson & R. Jackson (Eds). *International handbook of the religious, moral and spirituall dimensions in education* (pp.667-679) Nederland: Springer
- Fraser, J. W. (1999). *Between church and satate: Religion&public education in multicultural America*. New York: St. Martin Press
- Grimmit, M. (2000). Contemporary pedagogies of religious education: What are they? In M. Grimmit (Ed). *Pedagogies of religious education* (pp.207-231). Great Wakering, Essex: McCrimmons
- Heinrich, J. The devil is in the details: in America, can you really say "God" in school? *Educational Review*, 67(1), 64-78
- Hull, J. (2001). *The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective religious education in schools: Ideas and experiences from around the world*, Retrieved March 15, 2014, from <http://www.iarf.net/REBooklet/Hull.htm>
- Hull, J. (2003). Demokratik çoğulcu toplumlarda din eğitimi üzerine genel değerlendirme. In *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları*, uluslararası sempozyum bildiri ve tartışmalar, 28-30 March 2001 (pp.33-52) Ankara: MEB
- Jackson, R. (2007). Avrupa'da kurumlar ve din öğretimi-öğreniminin kamusal alandaki eğitime katkısı. In *Avrupa Birliği sürecinde dini kurumlar ve din eğitimi milletler arası tartışmalı ilmi toplantı* 2007 (pp. 119-158). İstanbul: Ensar Neşriyat
- Kızılabdullah, Y. & Yürük, T.(2008). Din eğitimi modelleri çerçevesinde Türkiye'deki din eğitimi üzerine genel bir değerlendirme. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 11 (32), 101-123
- Kızılabdullah, Y. (2008). Toledo kılavuz ilkeleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi programı. *Dinî Araştırmalar Dergisi*, 11(32), 167-181
- Kızılabdullah, Y. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda din eğitimi modelleri*. Ankara: Otorite Yayınları
- Noormann, H. (2000). Almanya'da Hıristiyan din dersinin hukuksal çerçeve koşulları ve İslam Din Dersi için olası modeller. In *Türkiye ve Almanya'da İslam din dersi tartışmaları* (pp.24-30). Ankara: Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Konrad Adenauer Vakfı Yayını
- Rouden, L.M. R (2004). The conscience clause in religious education and collective worship: Conscientious objection or curriculum choice?. *British Journal of Religious Education*, 26(3), 273-284
- Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools. (2007), Poland: Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).
- Tosun, C. (2001). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Matematik ve Fizik Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Saniye MECEK^a, Erdal TAŞLIDERE^b

^aAlanya Demirtaş İmam Hatip Ortaokulu, Antalya/Türkiye

^bMehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.040

Makale Geçmişi:

Geliş 25 Haziran 2015
Düzeltilme 20 Eylül 2015
Kabul 21 Eylül 2015

Anahtar Kelimeler:

Üstün zekâlı/yetenekli öğrenci,
Matematik başarısı,
Fizik başarısı,
Akademik başarı.

Öz

Bu çalışmanın amacı 7 ve 8. sınıf üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerinin matematik ve fizik akademik başarılarının yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ve kardeş sayısı açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma kapsamında tarama modeli kullanılmış olup Bilim ve Sanat Merkez'lerine devam eden 27 ilden 339 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından akademik başarıyı ölçmek için matematik ve fizik başarı testleri ile demografik özellikler anketi geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları, matematik ve fizik akademik başarılarının birlikte sınıf seviyesi ve yaş değişkenlerine göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterirken, cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, 8.sınıf öğrencilerinin gerek matematik gerekse fizik başarılarının 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına göre yüksek ve anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuçlar aynı zamanda, matematik ve fizik başarılarının yaş seviyelerine göre de anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Matematik başarısı yaş ile artarken, aynı ilişki fizik başarısında bulunamamıştır. Söz konusu çalışma ile elde edilen sonuçların, toplumda ortalama %2 civarında buldukları kabul edilen üstün zekâlı/yetenekli öğrenci grubuna ait ilgi alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Investigation of Gifted Students Mathematics and Physics Achievements in terms of Different Variables

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.040

Article history:

Received 25 June 2015
Revised 20 September 2015
Accepted 21 September 2015

Keywords:

Gifted/talented student,
Mathematics Achievement,
Physics achievement,
Academic achievement.

Abstract

The purpose of this study was to investigate whether 7th and 8th grade gifted students' academic achievements in mathematics and physics differ in terms of age, gender, grade level and number of siblings. Survey research method was used and 339 students, attending Science and Art Centers from 27 province, formed the sample of study. Mathematics and physics achievement tests and a demographic survey scale were developed by the researchers to measure and collect information about students' achievements and demographics properties. The validity and reliability evidences were established. The results denoted that there was a significant difference between students' collective dependent variables of mathematics and physics in terms of grade level and gender at the .05 significance level. But no significant differences were found for the gender and the number of sibling. Moreover 8th grade students' achievement in both physics and mathematics were significantly greater than those of 7th grade students. The results also denoted that students' mathematics and physics achievements differ significantly in terms of age. Although mathematics achievement increases with respect to age level, the same relation was not detected for the physics achievement. It is thought that the results of current study would contribute to the literature for the gifted students who comprised approximately 2% of the society.

Giriş

Zekâ ve yetenek, geçmişten geleceğe insanlığın en değerli hazinesi, en etkin gücü olmuştur. Sahip olduğu üstün zekâ ve yeteneğin farkına varıp kullanmayı bilenler insanlık tarihinde belirleyici rol oynamışlardır. Toplumda zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklar ya da öğrenciler üstün zekâlı/yetenekli olarak tanımlanmaktadır (BİLSEM Yönergesi, 2007). Bu insanlar toplumun ortalama %2' lik bir kısmını oluşturmakta olup söz konusu bireylerin mevcut potansiyellerinin çocukluk döneminden itibaren ortaya çıkarılarak geliştirilmesinin gerekliliği savunulmaktadır. Baykoç'a (2014) göre üstün zekâlı çocukların erken dönemde tanınması yeteneklerini üst düzeye çıkarmak açısından önemlidir. Bu tanıma uyan öğrenciler örgün eğitimin yanı sıra Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) olarak bilinen kurumlarda eğitim görmektedir. Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramı birçok kaynakta birbiri yerine kullanılan kavramlar olmakla beraber son yıllarda zekâ ve yetenek tanımlarının farklı bakış açıları ile yeniden şekillenmesi sonucunda "zekâ" kavramı yerini "yetenek" kavramına bırakmıştır. Bu sebeple makalenin bundan sonraki kısımlarında üstün yetenekli, üstün zekâlı veya özel yetenekli öğrencilerden "üstün yetenekli" olarak bahsedilecektir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi çok yönlüdür; eğitim modelleri, öğretim stratejileri, materyal seçimi gibi birçok unsur bu gurubun özelliklerine göre belirlenmeli ve geliştirilmelidir (Uzun, 2004). Tüm öğrencilerde olduğu gibi üstün yetenekli öğrenciler için de akademik başarı vazgeçilmez bir hedeftir. Kimi üstün yetenekli öğrenci istenen akademik başarıyı kolayca elde ederken kimisi hedeflenen noktaya ulaşamamaktadır. Richter'e (1991) göre üstün yetenekli öğrencilerden istenen başarıyı gösteremeyenlerin oranı %50 civarındadır (Cited in: Oğurlu & Yaman, 2014). Ülkemizde ise üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarısızlık oranının tespiti ile ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır. Üstün yeteneklilerde görülen başarısızlık oranı ülkeden ülkeye, ülke içinde bölgelere ve okullara göre farklılık göstermekle beraber yabancı kaynaklı araştırmalarda % 9'un altına düşmediği saptanmıştır (Çağlar, 2004). Bu durum akademik başarının sadece zekâ ile açıklanamayacağını, daha birçok etkenin var olduğunu göstermektedir. Zekâ, akademik başarı için ön koşul olmasına rağmen başarının sadece % 25' ini açıklayabilmiştir (Sak, 2014).

Üstün yetenekli olan çocukların 1/6 ' sında gizli öğrenme yetersizliği olduğunu ortaya çıkaran araştırma sonuçları diğer yetersizliklerle birlikte bu oranın %20 ye ulaştığını söylemektedir. Özgül Öğrenme Güçlüğü (Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli), Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), Asperger Sendromu, Otizm gibi rahatsızlıklara sahip çocuklar, yavaş yazma, heceleme zorluğu, zayıf dil ve işlem becerileri, dikkat eksikliği gibi nedenlerden dolayı akademik başarıları düşük olmaktadır (Ataman, Dağlıoğlu & Şahin, 2014).

Düşük başarılı üstün yetenekli öğrenciler sınıf başarıları için gerekli bilgiye sahip olmalarına rağmen başarı düzeyi düşük normal öğrencilerle benzer özelliklere sahiptir (Karaduman, 2009; Sak, 2014). Şu ana kadar bu alanda yapılmış birçok çalışma bireyin psikolojisinin, fizyolojisinin ve sosyal koşullarının akademik başarıda etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Keskin & Sezgin, 2009). Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin akademik başarısızlığına neden olan ya da başarısını etkileyen çok çeşitli faktörlerin bulunduğu görülmektedir. McCoach ve Siegle'a (2003) göre akademik başarısızlık genel olarak güdülenme, örgütlenme, hedef belirleme, öz denetim, öz yeterlik, aile çevresi, kişisel psikolojik sorunlar ve olumsuz arkadaş çevresi gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2013). Zihinsel gelişmenin aile ortamından önemli ölçüde etkilendiği yapılan çalışmalarla da ispatlanmıştır (Tunçdemir, 2004).

"Ayrıca öğrencinin cinsiyeti (Buluş, Duru, Balkıs & Duru, 2011; Dayıoğlu & Türüt-Aşık, 2007; Hancer, 2012; Kümbül Güler & Emeç, 2006; Yaşar, 2004; Yıldırım, 2006), yaşı (Bulut et. al., 2011) ve sınıf düzeyi (Özabacı, 1999; Özer & Sarı, 2009) gibi özelliklerin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği belirtilmektedir"(cited in: Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenleri, 2013, p.2).

Clark'a (2002) göre yüksek başarılı öğrenciler genelde ailelerinde ilk çocuk veya tek çocuktur (cited in: Oğurlu & Yaman, 2014). Ailenin ekonomik durumundan kaynaklanan kötü beslenme, özel eğitime muhtaç üstün yetenekli öğrencinin bu ihtiyacının karşılanamaması, aşağılık duygusu vb. olumsuzluklar akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir. Kardeş sayısının çok olduğu durumlarda kişi başına düşen ortalama gelir azalacağından ailedeki birey sayısının da başarıyı etkilemesi beklenmektedir (Savaş, Taş & Duru, 2010).

Akademik başarıya etki eden faktör sayısının çok fazla ve çeşitli olması hepsini birden içeren bir çalışmanın varlığını zor kılmaktadır. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde; motivasyon, tutum, bedensel gelişim, zeka, sosyal olgunluk düzeyi, anne-babanın tutum ve davranışları, eğitim ve disiplin anlayışı, arkadaşlık ilişkileri gibi farklı kategorilerde sınıflandırılabilir pek çok faktörün öğrencilerin akademik başarılarının şekillenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörleri "Bireysel Faktörler, Aile Faktörü, Çevresel Faktörler ve Okul Faktörü" başlıkları altında toplamak mümkündür (Karaduman, 2009). Alan yazında üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörleri belirlemeye yönelik araştırmaların sayısının çok az olduğu, var olanlarda ise daha çok akademik başarısızlık üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise yalnızca üstün yetenekli öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıf seviyesi ve kardeş sayıları ele alınmış ve "Üstün yetenekli öğrencilerin matematik ve fizik akademik başarılarının yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ve kardeş sayısı gibi faktörlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusuna cevap bulunması amaçlanmıştır. Söz konusu çalışma ile yukarıda bahsedilen alandaki bu boşluk giderilmeye çalışılacaktır. Ayrıca bu çalışmanın üstün yetenekli öğrenciler konusundaki alan yazına katkıları sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışmada tarama yöntemlerinden Kesitsel Tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Kesitsel Tarama yöntemi ise betimlenecek değişkenleri tek bir seferde ölçme imkânı sunmaktadır. Özellikle geniş grupları içeren durumlarda, evrenin tamamı üzerinden değil, evren içerisinde farklı gruplar belirleyerek veriler toplanır (Karakaya, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye' deki BİLSEM' lere devam eden tüm 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2015 yılı Ocak ayı itibarıyla Türkiye'de 72 BİLSEM ve bu sınıf seviyelerinde yaklaşık 3200 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul eden, 27 ilden 339 7 ve 8. sınıf BİLSEM öğrencisi de araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem, evrenin yaklaşık % 10.60'ını oluşturmaktadır. BİLSEM'e devam zorunluluğunun bulunmaması ve 8. sınıf öğrencilerinin liselere giriş sınavına hazırlanması nedeniyle devamsızlık yapmaları örneklem sayısını düşürmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıflar bazında cinsiyet ve yaş dağılımları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Sınıflar Bazında Cinsiyet ve Yaş Dağılımları.

Sınıf	Cinsiyet		Yaş		
	Kız	Erkek	12 ve Altı	13	14 ve Üstü
7	100 (%42)	138 (%58)	68 (%29)	161 (%68)	9 (%4)
8	37 (%37)	64 (%63)	4 (%4)	36 (%36)	61 (%60)

Araştırma için 7 ve 8. sınıf öğrenci gruplarının seçilmesinin temel nedeni uygulama için gerek ve yeter öğrenci sayısına ulaşmaktır. 6. sınıf öğrencilerinin çalışmaya dahil edilmemesinin temel nedenleri ise; (1) Türkiye geneli yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulaması bu sınıfın sonunda yapılmaktadır, (2) çalışma kapsamında geliştirilen matematik ve fizik başarı testleri 6. sınıf seviyesine göre hazırlanmıştır. Test uygulamalarının yapıldığı zamanda 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ölçüm araçlarındaki tüm konuları görmüş olmalarını garanti altına almaktır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilere ait kardeş sayısı, yaş, cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne-baba eğitimi vb. gibi bilgileri elde etmek için “Demografik Özellikler Anketi” geliştirilmiştir. Bu anket alanındaki uzman iki kişiye verilerek görüşler alınmış ve önerilen değişiklikler yapılmıştır.

Çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için öncelikle taslak matematik ve taslak fizik başarı testleri geliştirilmiştir. Taslak matematik başarı testi 18 adet, taslak fizik başarı testi ise 15 adet sorudan oluşmaktadır. Sorular, kapsam geçerliliğini sağlamak için 2008, 2009 ve 2010 yıllarında 6. sınıflara ulusal düzeyde uygulanan SBS sorularının içerisinden müfredata uygun olacak şekilde seçilmiştir. Testler alanında uzman iki akademisyen ve iki BİLSEM öğretmenine verilmiş, görüşleri doğrultusunda önerilen değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan taslak başarı testleri rastgele seçilen 9 ilden 7 ve 8. sınıflara devam eden toplam 124 BİLSEM öğrencisine uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı olan Croanbach alfa (α) matematik başarı testi için .79; fizik başarı testi için .64 bulunmuştur. Fizik testine ait güvenilirlik derecesini yükseltebilmek ve her iki testteki soru sayısını eşitlemek için fizik testine üç adet daha soru eklenerek soru sayısı 18’e çıkarılmıştır. Akabinde testler, alanında uzman bir öğretim üyesi ve iki BİLSEM öğretmenine verilerek soruların zorluk derecesi, okunabilirliği, punto büyüklüğü, seviyeye uygunluğu gibi konularda görüşleri tekrar alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve taslak testler son halini almıştır. Başarı testlerinde bulunan soruların konu dağılımları ve sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Başarı Testleri Konular ve Soru Dağılımları.

Konu Soru Sayısı			
Matematik	Tam Sayılar	1	
	Kümeler	1	
	Oran Orantı	2	
	Açılar, Çokgenler	3	
	Alan	1	
	Problemler	3	
	Yüzde, Hacim	1	
	Cebirsel İfadeler	1	
	Olasılık	2	
	Öteleme	2	
	Perspektif	1	
	Fizik	Kuvvet	4
		Hız	4
Elektrik		4	
Optik		4	
Ses		2	

Öğrencilere ait kardeş sayısı, yaş, cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne-baba eğitimi vb. gibi bilgileri elde etmek için “Demografik Özellikler Anketi” geliştirilmiştir. Bu anket alanındaki uzman iki kişiye verilerek görüşler alınmış ve önerilen değişiklikler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Uygulama, 2013-2014 eğitim öğretim yılı 2. döneminde ve 2014-2015 eğitim öğretim yılı 1. döneminde 7 ve 8. sınıfa giden ve araştırmaya katılmayı kabul eden farklı illerden 27 BİLSEM 'deki 339 öğrenciye uygulandı. İki ilde uygulama, araştırmacı; geriye kalan 25 ilde BİLSEM idarecileri, matematik, fizik ve fen bilimleri öğretmenleri tarafından yapıldı. Test uygulamalarının standart bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için "Uygulayıcılar için Test Uygulama Yönergesi" hazırlandı. Ayrıca her uygulayıcı ile teker teker telefon üzerinden görüşülerek uygulamanın yönerge üzerinden nasıl gerçekleştirileceği, süresi, koşulları ayrıntılı bir şekilde anlatıldı. Anket ve testler posta yoluyla BİLSEM' lere ulaştırıldı, aynı yolla geri toplandı.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler önce betimsel daha sonra da çıkarılmalı istatistik kullanılarak incelendi. Matematik ve fizik başarı testlerinden elde edilen puanların ortalama ve standart sapma değerleri sınıf seviyesi, yaş grubu, cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre hesaplandı. Sonrasında, evrenindeki öğrencilerin birlikte matematik ve fizik başarılarının yukarıda belirtilen sınıf seviyesi, yaş grubu, cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği çıkarılmalı istatistik tekniklerinden tek yönlü MANOVA ve devamında ANOVA ile incelendi.

Bulgular

Betimsel İstatistik Sonuçları

Tablo 3, 4, 5 ve 6 Matematik Başarı (MBAŞ) ve Fizik Başarı (FBAŞ) larının sınıf seviyesi, yaş, kardeş sayısı ve cinsiyete göre betimsel istatistik sonuçlarını vermektedir.

Tablo 3.

MBAŞ ve FBAŞ Bağımlı Değişkenlerinin Sınıf Bağımsız Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.

	Betimleyici İstatistikler			
	Sınıf	Ortalama	Standart Sapma	N
MBAŞ	7	14.10	3.10	238
	8	15.30	2.70	101
	Toplam	14.40	3.10	339
FBAŞ	7	12.00	2.40	238
	8	12.20	2.80	101
	Toplam	12.20	2.60	339

Tablo 3'te görüldüğü gibi gerek MBAŞ gerekse FBAŞ ortalamaları sınıf seviyelerine göre artış göstermektedir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi MBAŞ ortalamaları öğrenci yaşına göre artış gösterirken, FBAŞ'ta aynı durum ortaya çıkmamıştır. 14 yaş ve üstü öğrenciler diğer yaş guruplarına göre daha başarılıyken 12 yaş ve altının 13 yaşa göre, göz ardı edilebilecek kadar az da olsa, daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.*MBAŞ ve FBAŞ Bağımlı Değişkenlerinin Yaş Bağımsız Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.*

Betimleyici İstatistikler				
	Yaş	Ortalama	Standart Sapma	N
MBAŞ	12 ve altı	13.90	3.00	72
	13 yaş	14.30	3.20	197
	14 ve üstü	15.50	2.40	70
	Toplam	14.40	3.10	339
FBAŞ	12 ve altı	12.20	2.30	72
	13 yaş	12.00	2.60	197
	14 ve üstü	13.20	2.70	70
	Toplam	12.20	2.60	339

Tablo 5.*MBAŞ ve FBAŞ Bağımlı Değişkenlerinin Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.*

Betimleyici İstatistik				
	Kardeş Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	N
MBAŞ	1	14.40	3.20	45
	2	14.50	3.00	204
	3	14.52	3.20	71
	4	13.68	4.00	19
	Toplam	14.44	3.10	339
FBAŞ	1	11.80	2.70	45
	2	12.32	2.40	204
	3	12.36	2.80	71
	4	11.68	3.30	19
	Toplam	12.23	2.60	339

Tablo 5'te görüldüğü gibi hem MBAŞ hem de FBAŞ ortalamaları kardeş sayısı bakımından birbirine yakın olmakla beraber az da olsa üç kardeşe kadar bir artış göstermiştir. Fakat dört kardeş ve daha fazlasında başarı düşmektedir.

Tablo 6.*MBAŞ ve FBAŞ Bağımlı Değişkenlerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.*

Betimleyici İstatistikler				
	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	N
MBAŞ	Kız	14.20	3.10	137
	Erkek	14.60	3.00	202
	Toplam	14.40	3.10	339
FBAŞ	Kız	12.10	2.70	137
	Erkek	12.30	2.50	202
	Toplam	12.20	2.60	339

Tablo 6'da görüldüğü gibi erkeklerin gerek MBAŞ gerekse FBAŞ ortalamaları kızların ortalamalarından yüksek gibi görünse de bu değerler birbirlerine oldukça yakındır.

Çıkarısal İstatistik Sonuçları

Öğrencilerin birlikte MBAŞ ve FBAŞ'ın yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ve kardeş sayısı açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü MANOVA Analizleri ile incelendi. Analiz öncesinde MANOVA'nın sayıltıları test edildi ve sağlandı.

MANOVA sonuçları MBAŞ ve FBAŞ'ın birlikte sınıf seviyesi [$F(2, 336)=6.50, p<.05, \lambda=.96, \eta^2=.04$] ve yaş [$F(4, 670)=4.58, p<.05, \lambda=.95, \eta^2=.03$] değişkenlerine göre .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılıklar gösterirken, cinsiyet [$F(2, 336)=1.07, p>.05, \lambda=.99, \eta^2=.01$] ve kardeş sayısı [$F(6, 668)=.57, p>.05, \lambda=.99, \eta^2=.01$] değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Tablo 7, MBAŞ ve FBAŞ bağımlı değişkenlerinin sınıf bağımsız değişkenine göre ANOVA sonuçlarını özetlemektedir.

Tablo 7.

MBAŞ ve FBAŞ Bağımlı Değişkenlerinin Sınıf Seviyesi Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi.

Faktör	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.	Etki Büyüklüğü (Eta Kare)
Sınıf	MBAŞ	109.24	1	109.24	12.04	.00	.03
	FBAŞ	43.85	1	43.85	6.83	.01	.02

Tablo 7'de verilen ANOVA sonuçları da aynı şekilde 8.sınıf öğrencilerinin gerek MBAŞ [$F(1, 338)=12.04, p<.05, \eta^2=.03$] gerekse FBAŞ'ın [$F(1, 338)=6.83, p<.05, \eta^2=.02$] 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına göre yüksek ve anlamlı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, sonuçlar matematik başarısındaki varyansın ancak %3' ünün ve fizik başarısındaki varyansında %2' sinin sınıf seviyesi ile açıklandığını göstermektedir.

Tablo 8.

MBAŞ ve FBAŞ Bağımlı Değişkenlerinin Yaş Bağımsız Değişkenine Göre İncelenmesi.

Faktör	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.	Etki Büyüklüğü (Eta Kare)
Yaş	MBAŞ	110.00	2	55.00	6.04	.00	.04
	FBAŞ	79.43	2	39.71	6.27	.00	.04

Tablo 8'de verilen ANOVA sonuçları ise yaşa göre gerek MBAŞ [$F(1, 338)=6.04, p<.05, \eta^2=.04$] gerekse FBAŞ'ın [$F(1, 338)=6.27, p<.05, \eta^2=.04$] yüksek ve anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuçlar gerek MBAŞ, gerekse FBAŞ'daki varyansların ancak %4' ünün yaş ile açıklandığını göstermektedir.

Tablo 9.

MBAŞ ve FBAŞ Bağımlı Değişkenlerinin Yaş Bağımsız Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırılması.

Bağımlı Değişken	(I) yaş	(J) yaş	Ortalama Farkları (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
MBAŞ	12 ve altı	13 yaş	-.42	.42	.57	-1.40	.56
		14 ve üstü	-1.65*	.51	.00	-2.85	-.46
	13 yaş	12 ve altı	.42	.42	.57	-.56	1.40
		14 ve üstü	-1.24*	.42	.01	-2.22	-.25
	14 ve üstü	12 ve altı	1.66*	.51	.00	.46	2.85
		13 yaş	1.24*	.42	.01	.27	2.22
FBAŞ	12 ve altı	13 yaş	.26	.35	.73	-.55	1.08
		14 ve üstü	-.98	.42	.06	-1.97	.02
	13 yaş	12 ve altı	-.26	.38	.73	-1.08	.55
		14 ve üstü	-1.24*	.35	.00	-2.06	-.41
	14 ve üstü	12 ve altı	.98	.42	.06	-.09	1.97
		13 yaş	1.24*	.35	.00	.41	2.06

Tablo 9’da MBAŞ ve FBAŞ’ in yaş seviyelerine göre çoklu karşılaştırmaları görülmektedir. Tablodan 14 ve üstü yaş grubu öğrencilerinin MBAŞ’larının diğer alt yaş grubu öğrencilerinin MBAŞ’larına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Ancak 13 yaş grubu ile 12 ve altı yaş grubu öğrencilerinin MBAŞ’ları arasındaki fark anlamlı değildir. FBAŞ’lar incelendiğinde ise, 14 ve üstü yaş grubu öğrencilerinin FBAŞ’larının yalnızca 13 yaş grubu öğrencilerinin FBAŞ’larına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında, 12 ve altı yaş grubu öğrencilerinin FBAŞ ortalamalarının 13 yaş grubu öğrencilerinin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmekle birlikte bu fark anlamlı değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimin sonucunu akademik başarı ile değerlendirmek elbette yeterli değildir ancak ülkemizde eğitimin göstergesi akademik başarı olarak görülmektedir. Bunun yanında akademik başarı da sunulan eğitimin dışında, bireysel farklılıklar ve çevresel değişkenler gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu çalışmada BİLSEM’ lere devam eden öğrencilerin matematik ve fizik akademik başarıları yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ve kardeş sayısı açısından incelenmiş, sınıf seviyesi ve yaş değişkenlerinin akademik başarı üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda yaş ve sınıf seviyelerinin birbiri ile ilintili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

İster üstün yetenekli olsun ister olmasın 8. sınıfa geçen öğrenciler zorlu bir sınav maratonunun içine girerler. Ülkemizde farklı türdeki ortaöğretim kurumlarına geçişler bilindiği üzere sınav yoluyla yapılmaktadır. Çevresel baskıların, gelecek kaygısının ve oluşmuş sınav stresi kültürünün etkisiyle daha yoğun ders çalışılan bu dönemde varsa alt sınıflardan gelen bilgi eksikleri giderilir, bol bol tekrar yapılır. Özel ders, etüt, yetiştirme kursu ve dersane vb. destekler öğrenciyi sınava en iyi şekilde hazırlamak için sıkça başvurulan yöntemlerdir. Bu sebeple 8. sınıfa giden öğrencinin başarı testlerinde diğer sınıf seviyelerine göre daha başarılı çıkması beklenen sonuçlar arasındadır.

Piaget’in Zihinsel Gelişim Teorisinde dört dönemden bahsedilir. Bunların son ikisi somut işlemler dönemi (7-11) ve soyut işlemler dönemi (12 yaş ve üzeri) dir. Matematik ve Fizik konularının anlaşılabilmesi için gelişmiş soyut düşünme yeteneği gerekir. Bireylerde zihinsel gelişiminin son dönemi olan soyut düşünme yeteneği ilköğretimin ikinci kademesinde ve ortaöğretim sürecinde oluşur (Karaman, 2005). Öğrenci, yaşı arttıkça somut dönemden çıkabilecek; soyut kavramlara ilişkin mantıksal ve hipotetik düşünce geliştirebilecek, nesne ve olaylar göz önünde olmasa bile soyut olarak düşünülebilecek, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soyutlamalar yapılabilecektir. Birey, ortalama 15 yaş civarında entelektüel olgunluğa erişir. Bireyin zihinsel faaliyetleri gelişmenin en üst noktasına ulaşır (Yapıcı, 2006, cited in: Kol, 2011). Araştırma sonuçlarımız bunu desteklemektedir. 14 ve üstü yaş grubu öğrencilerinin matematik başarıları alt yaş grubu öğrencilerinin başarılarına göre anlamlı farklılık gösterirken, fizik başarılarında 14 ve üstü yaş grubu öğrencilerinin başarıları yalnızca 13 yaş grubunun göre anlamlı farklılık göstermiştir. Her ne kadar betimsel olarak 12 yaş grubu öğrencileri, 13 yaş grubu öğrencilerine göre fizikte daha başarılı gibi görünse de bu fark anlamlı değildir. FBAŞ’ taki bu sonucun, üstün yetenekli öğrencilerden bazılarının okula erken başlama veya sınıf atlama gibi durumlarından dolayı 13 yaş ile 12 yaş ve altı arasında sınıf seviyelerine göre dağılımların karışık olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Verilere baktığımızda 7. sınıfa giden hem 11, hem 12, hem de 13 yaşında öğrenci bulunmaktadır.

Kardeş sayısı ile matematik ve fizik başarıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen betimsel olarak kardeş sayısının “dört”e kadar başarıyı az da olsa arttırdığı ama bu sayıdan sonra üstün yeteneklilerde başarının olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Kardeşler arası kıyaslama, kardeş kıskançlığı ve ailede kişi başına düşen gelir ile alakalı olarak başarının olumsuz yönde etkilenebileceği düşünülmektedir. Nitekim kötü beslenme, sınırlı sağlık sistemi, aşağılık duygusu gibi sonuçlar doğuran düşük sosyo-ekonomik durum uzun süreli başarısızlığa neden olabilmektedir (Peterson & Colangelo, 1996, cited in: Oğurlu & Yaman, 2014).

Sonuçlar, 7 ve 8. sınıf üstün yetenekli öğrencilerin matematik ve fizik başarılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya çıkartmıştır. Aynı yetenek ve zekâ testlerinden geçerek BİLSEM'e seçilen öğrenciler cinsiyete bakılmaksızın ön şartları sağlamış durumdadırlar. Bu durum öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardan hemen hemen aynı akademik kazanımları elde ettiklerini göstermektedir.

Tüm yukarıda bahsedilen sonuçların ışığında, söz konusu çalışma toplumda ortalama %2 civarında buldukları kabul edilen üstün yetenekli öğrenci grubuna ait ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerden beklenen yüksek akademik başarı aileleri ve mensubu oldukları toplum için psikolojik ve sosyolojik olarak ciddi bir hedeftir. Bu minvalde onları başarıya ulaştıracak yahut başarıdan mahrum bırakacak etkenler üstün yetenekli bireylere sunulacak özel eğitim planlanırken göz önünde bulundurulabilir.

Bu çalışma 7 ve 8. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılmıştır. İleride diğer sınıf seviyelerinde benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca akademik başarıyı etkileyen bireysel, aile ve okul ile ilgili diğer faktörler de incelenebilir. Ülkemizde üstün yeteneklilerin akademik başarılarına etki eden faktörlerin ne olduğuna ve etki büyüklüğüne dair araştırmaların yetersiz olduğu yapılan alan yazın taramasında görülmüştür. Bu konuda daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Extended Abstract

Introduction

Children whose performance in the fields of social intelligence, creativity, art, leadership capacity or in special academic fields is at a higher level than that of their peers are identified by experts and defined as children with superior intelligence or gifted children (Science and Art Centers (BILSEM) Directive, 2007). These individuals constitute 2% of the population. The fact that the potentials of these individuals should be revealed and developed beginning in their childhood has been deemed a necessity. According to Baykoç (2014), the early diagnosis of children with superior intelligence is crucial for them to improve their skills. These students attend Science and Art Centers (BILSEM) as well as formal education.

The education of gifted students is versatile; many factors such as education models, teaching strategies and material selections should be determined and developed according to the characteristics of this group (Uzun, 2004). Academic achievement is an essential goal for gifted students as it is for all students. Some gifted students succeed in academic achievement easily, while some cannot accomplish their objectives. According to Richter (1991), the proportion of the gifted students who cannot succeed is approximately 50% (cited in Oğurlu & Yaman, 2014). The failure rate observed in the gifted children may vary from one country to another as well since it differs by region and school in Turkey. Moreover, foreign studies have determined that this rate does not fall below 9% (Çağlar, 2004). This shows the academic achievement cannot be explained by intelligence alone, and that there are a variety of factors in academic achievement. Although intelligence is a prerequisite for academic achievement, it can only explain 25% of it (Sak, 2014). It was proved that the intellectual development is significantly affected by the family environment (Tunçdemir, 2004). The academic achievements of gifted students who have Dyslexia and other special learning difficulties are generally low (Ataman, Dağlıoğlu & Şahin, 2014).

Although gifted students who achieve less success have the necessary knowledge for good grades, their characteristics resemble those of normal students whose levels of success are low (Karaduman, 2009; Sak, 2014). Numerous studies have shown that students' psychology, physiology and social conditions affect academic achievement (Keskin & Sezgin, 2009). The literature reports that there are many factors behind academic failure or success. These factors to be classified as individual factors, family factors and environmental factors and school factors (Karaduman, 2009).

"Moreover it is stated that the students' characteristics such as gender (Buluş, Duru, Balkıs & Duru, 2011; Dayıoğlu & Türüt-Aşık, 2007; Hancer, 2012; Kümbül Güler & Emeç, 2006; Yaşar, 2004; Yıldırım, 2006), age (Buluş et al., 2011) and grade level (Özabacı, 1999; Özer & Sarı, 2009) also affect their academic achievement" (cited in Sources of Underachievement among Students of Hacettepe University, 2013, p. 2).

According to Clark (2012), highly successful students are usually first or only children (cited in Oğurlu & Yaman, 2014). Problems such as malnutrition arising from the economic conditions of family, the unmet special education needs of gifted students, inferiority complexes directly affect academic achievement. The number of individuals in the family is expected to affect achievement because the average household income per individual decreases in families with a large number of siblings (Savaş, Taş & Duru, 2010). Only the gifted students' gender, age, grade level and sibling number were taken into consideration in this study, the aim of which is to answer the research question: "Does the academic achievement of gifted students in mathematics and physics differ by age, gender, grade level and sibling number?" The researcher will try to fill the gap in the field by means of this study.

Method

Research Model

The cross-sectional survey method was used in the study. This survey method is used to collect data to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk et al., 2009). Cross-sectional survey makes it possible to assess variables that will be described at the same time. The data collection is conducted by determining different groups in the population, not the entire population, especially in the cases where the population is large (Karakaya, 2009).

Population and Sample

The population of the study consists of seventh and eighth grade students attending the BILSEM. As of January, 2015, there are 72 BILSEM, and approximately 3200 students at these grade levels. The sample of the study consists of 339 BILSEM students who were in seventh and eighth grades in 27 cities and agreed to participate in the study. The sample constitutes approximately 10.60% of the population.

Data Collection Tools

The Mathematics Achievement Test and the Physics Achievement Test, each of which consists of 18 questions, were developed to measure students' academic achievement. The mathematics achievement (MBAS) and physics achievement (FBAS) of the students in seventh and eighth grades was examined according to the sixth grade curriculum. The questions were selected from the Placement Test that was administered to sixth grade students at the national level in 2008, 2009 and 2010, so that they would be appropriate for the new curriculum. The pilot study was carried out by testing 124 BILSEM students in 9 randomly selected cities. The reliability coefficient (α) was found .79 and .64, respectively, for the Mathematics Achievement Test and the Physics Achievement Test. The Demographic Characteristics Questionnaire was used to obtain information about the students such as the number of siblings, age, and gender and grade level.

Data Collection

The tests and questionnaire were administered to 339 students in seventh and eighth grades in 27 BILSEM in different cities in the second semester of the 2013-2014 academic year and the first semester of the 2014-2015 academic years.

Data Analysis

The data were analyzed using descriptive statistics and then inferential statistics. The mean and standard deviation values of the scores on the Mathematics Achievement Test and Physics Achievement Test were calculated according to the variables analyzed. Afterwards, whether the MBAS and FBAS of students shows any significant differences according to the variables of grade level, age, gender and sibling numbers was investigated using one way MANOVA and then ANOVA.

Results

Descriptive Statistical Results

Both the MBAS and FBAS mean scores increased by grade level. The MBAS mean scores increased with the students' age, while this was not the case for the FBAS. Students at age 14 or older were more successful, while the students at age 12 or younger were slightly more successful than those at age 13. Both the MBAS and FBAS mean scores are close to each other in terms of the number of siblings. They rose slightly up to three siblings. However, the achievement of students with four siblings or more fell. Even though the male students' MBAS and FBAS mean scores seem to higher than the female students' MBAS and FBAS mean scores, these values are fairly close to each other.

Inferential Statistical Results

One way MANOVA analysis was used to investigate whether the students show any significant difference in MBAS and FBAS together in terms of age, gender, grade level and sibling number. The assumptions of MANOVA were tested and proven before the analysis. The MANOVA results revealed that the collective dependent variables of the MBAS and FBAS showed significant differences for the variables of grade level [$F(2, 336)=6.50, p<.05, \lambda=.96, \eta^2=.04$] and age [$F(4, 670)=4.58, p<.05, \lambda=.95, \eta^2=.03$] at the .05 significance level. They did not show any significant difference for the variables of gender [$F(2, 336)=1.07, p>.05, \lambda=.99, \eta^2=.01$] and sibling number [$F(6, 668)=.57, p>.05, \lambda=.99, \eta^2=.01$]. The ANOVA results showed that both the MBAS [$F(1, 338)=12.04, p<.05, \eta^2=.03$] and FBAS [$F(1, 338)=6.83, p<.05, \eta^2=.02$] scores of the eighth graders were significantly higher than those of the seventh graders. Moreover, the results show that 3% of the variances in the MBAS, and 2% of the variances in the FBAS were explained by grade level. The ANOVA results showed that both MBAS [$F(1, 338)=6.04, p<.05, \eta^2=.04$] and FBAS [$F(1, 338)=6.27, p<.05, \eta^2=.04$] increased significantly with age, and that only 4% of the variances in the MBAS and FBAS were explained by age. When multiple comparisons of the age levels in the MBAS and FBAS were examined, it was found that the students' MBAS for age 14 and over is significantly higher than those of other age group students. The FBAS of the students at age 14 was only significantly higher than that of the 13 years old students.

Discussion, Conclusion & Implementation

It is not adequate for education's results to be assessed by means of academic achievement. However, the indicator of education in our country is academic achievement. Besides the education provided, many factors such as individual differences and environmental variables affect the academic achievement. In this study, the mathematics and physics academic achievement of the students in BILSEM was investigated in terms of age, gender, grade level and number of siblings. It was determined that variables of grade level and age made significant differences in their academic achievement. These results show that the students' ages and grade levels are associated with each other.

The transition to secondary schools of different types is determined by examination in our country. The students in the eighth grade receive support such as private courses, study time, training courses and private teaching institution, and in this period they study more intensively than the other grade levels. Therefore, the fact that the eighth grade students are more successful than those at the other grade levels on the achievement tests is to be expected.

Well-developed abstract thinking ability is necessary for the comprehension of mathematics and physics. Abstract thinking ability is the final period of mental development. It is formed in the second stage of primary school and during secondary school (Karaman, 2005). The period of concrete thinking ends as students grow older. They develop the ability to think logically and hypothetically about abstract concepts. They can think abstractly even though the objects and events they are thinking about are not visible. They can make abstractions at the levels of analysis, synthesis and evaluation. According to Piaget's theory of cognitive development, the individual reaches intellectual maturity approximately at age 15 on average and the mental activities of the individual reach the highest level of development (Yapıcı, 2006; cited in: Kol, 2011). This study's results support this theory. Mathematics achievement increased with age, and students at age 14 or older were more successful than the other groups in physics achievement.

Although there was no significant difference between the mathematics and physics achievement and sibling number, the number of siblings slightly increased achievement up to at least four. However, more than four siblings negatively affect the achievement of gifted students. It is thought that the comparison between the siblings, sibling jealousy and household income per individual may have negative effect on achievement. As a matter of fact, poor socio-economic conditions resulting in malnutrition, limited health care and inferiority complex can cause long-term failure (Peterson & Colangelo, 1996; cited in Oğurlu & Yaman, 2014).

The results revealed that the mathematics and physics achievement of the gifted students in the seventh and eighth grades did not significantly differ by gender. The students who were selected for BILSEM after taking the same ability and intelligence tests fulfilled the prerequisites regardless of their gender. This shows that the students obtain almost the same academic acquisitions from the schools that they attend. The high level of academic achievement expected from gifted students is a serious psychological and sociological goal for their families and society. Thus, the factors that enable the students to achieve success or prevent them from doing so should be taken into consideration when planning special education for gifted students.

This study was conducted with gifted students in the seventh and eighth grades. Further studies can be conducted with different grade levels. Moreover, more factors that affect the academic achievement related to individuals, families and schools can be investigated. Further comprehensive studies should be conducted on this subject.

Kaynakça

- Ataman, A., Dağlıoğlu, E., & Şahin, F. (2014). *Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2014). *Üstün; akıl, zeka, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). Okulda başarısız olan üstün zekalı çocuklar. In M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (pp. 409-415). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2013). *Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin başarısızlık nedenleri*. Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi(PDRMER). Retrieved February 2, 2015, from http://www.pdrmer.hacettepe.edu.tr/dosyalar/PDRMER_BAB-Proje_Metin.pdf
- Karaduman, G. B. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerde başarı düşüklüğünü önlemek için örnek bir model. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 196-221.
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. In A. Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, İ. (2005). Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sınav sorularının Bloom taksonomisinin basamaklarına göre analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 77-90.
- Keskin, G. & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 1-18.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Oğurlu, Ü. & Yaman, Y. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 1-30.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Factors affecting students' achievement in mathematics. *Inönü University Journal Of The Faculty Of Education*, 11(1), 113-132.
- Tebliğler Dergisi. (2007). Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesi. *sayı:2593, madde21*.
- Tunçdemir, İ. (2004). *Çok Sesli Müzikte "Harika Çocuk Kanunu" nun türk müzik kültürüne etkisi: İdil Biret-Suna Kan örneği*. PEGEM.NET Eğitim Bilimleri İndeksi: Retrieved September 5, 2015, from <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/302.pdf>
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Öğretmenlik Eğitimi Programının Etkililiği

Mustafa DURMUŞÇELEBİ^a

^aErciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.041

Makale Geçmişi:

Geliş 22 Nisan 2015
Düzeltilme 20 Kasım 2015
Kabul 21 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen eğitimi,
Pedagojik formasyon,
Program değerlendirme.

Öz

Öğretmen yetiştirme konusu Türkiye’de uzun bir geçmişe sahip olmasına karşılık istenen niteliğe bir türlü kavuşamamıştır. Araştırmanın amacı Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğretim yılında yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitim Programının etkililiğini belirlemektir. Pedagojik Formasyon Programının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada betimsel ve deneysel model birlikte kullanılmıştır. Programın akademik başarısını belirlemek amacıyla ön test-son test, programın sağladığı katkıları belirlemek için de anket yoluyla öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın evrenini 2014-2015 güz yarıyılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Pedagojik Formasyon Programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan araştırmadan ve alan yazından elde edilen sonuçlar gösteriyor ki, öğretmen yetiştirme konusunda öğrencilerle öğretim elemanları ve sistem (program) arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Öğretmenler pedagojik formasyon programının gerekli olduğuna bile inanmamaktadır. Bu şartlar altında öğretmenlik mesleğinin tekrar tanımlanmasına gereksinim vardır. İlgili tüm taraflar politik kaygıları, siyasi sürtüşmeleri bir yana bırakarak bir araya gelmeli ve öncelikle öğretmen yetiştirme sisteminde, yetiştiren kurumların belirlenmesinde, öğretmen statüsünün kesin olarak belirginleşmesinde ve öğretmen yetiştirme programlarında bilimsel ve ülke şartlarına uygun yenilikler yapılmalıdır.

The Effectiveness of the Teacher Training Program

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.041

Article history:

Received 22 April 2015
Revised 20 November 2015
Accepted 21 November 2015

Keywords:

Teacher training,
Pedagogical formation,
Evaluation of program

Abstract

Although it has a long history teacher training subject in Turkey could not somehow have gotten the desired quality. The aim of the research is to determine the effectiveness of the Pedagogical Formation Education Program carried out at the Erciyes University, Faculty of Education in the 2014-2015 academic year. In this study prepared in order to determine the effectiveness of pedagogical formation program, descriptive and experimental models have been used together. The preliminary test-final test have been applied in order to determine the program's academic success and to determine the contributions that the program provides opinions of the students have been taken through the survey method. The universe of the study consists of the students participating into the Pedagogical Formation Program carried out at the Erciyes University, Faculty of Education. The results obtained from the study and the literature show that there is an incompatibility among the students, academic staff and the program in terms of teacher training. The teachers do not even believe in the necessity of the program. Under such conditions the teaching profession needs to be defined again. All parties concerned with the case. Leaving aside all their political concerns and political disputes should come together and firstly reforms should be done in accordance with the conditions of the country and science in the teacher training system itself, in determining the teacher training institutes, in making clear the status of teacher, and in the teacher training programs.

Giriş

Bir ülkenin toplumsal ve ekonomik gelişmesini sağlayabilme ve sürdürülebilmesi, dünyada yaşanan kültürel, teknolojik, ekonomik ve bilişim gelişmelerini yakından izlemesine ve toplumsal sistemlerinde söz konusu gelişmeyi, değişimi ve yenileşmeyi sağlayacak insan gücünü yetiştirebilmesine bağlıdır. Bu bağlamda, “bireyin yaşam düzeyini yükseltmeye yönelik toplum yapısını değiştirme girişimi” olarak tanımlanan toplumsal gelişmeyi sağlamanın koşulu, eğitim sisteminin her basamağında eğitimin kalite ve verimliliğinin artırılmasıdır (Adem, 1995).

Eğitim, bireyler için yüksek bir yaşam düzeyi elde etmenin, toplumlar için de gelişme ve ilerlemenin, çağdaş ülkeler arasında yer almanın başlıca yoludur (Kaya, 1993). Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003).

Gelişen teknoloji sayesinde günümüzde bilginin giderek artması ve hızlı yayılması, toplumun biçimlendirilmesinde çok önemli rolü olan öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu hale getirmiştir. Söz konusu baş döndürücü bilgi artışı öğretme öğrenme yaklaşımlarında yeni bir anlayışa, dolayısıyla da öğretim yöntem ve tekniklerinde yeni açılımları beraberinde getirmiştir.

Öğretmen, bu ortamın düzenleyicisi, önemli bir bileşeni ve etkin bir oyuncusudur. Öğretmenliği meslek yapan faktör, bireyin taşıması gereken kişisel özelliklerden daha çok mesleki özelliklerin varlığıdır. İnsani özellikleri yeterli düzeyde olan bir bireyin öğretmenlik için gerekli şartlardan birini sağladığı fakat yeterli şartlara sahip olmadığı açıktır. Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2001).

Öğretmenlik çok yönlü gelişmeyi gerektiren bir meslektir. Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir dayanağı alan bilgisidir. Öğretmenlerin, öncelikle sağlam bir alan bilgisi ve disiplinine sahip olması gerekir. Ancak bunun yeterli görülmesi mümkün değildir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarında istenen değişimleri gerçekleştirecek kişiler olarak pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı, alanına ilişkin ilke, kural, kuram, olgu ve kavramları etkili olarak öğretebilecek düzeye getirilmeli ve bir alan uzmanı olmanın ötesinde, öğrencileri tarafından benimsenen, sevilen, gerektiğinde rehber olarak alınabilecek bir meslek elemanı olmalıdır. Çünkü sadece ders anlatmaya yönelik öğretmenliğin, eğitsel açıdan değeri yoktur. Öğretmenlik mesleğine eğitsel bir değer kazandırabilmek için öğretmenlerin, ders anlatmaları ile beraber, öğrenci başarılarına olumlu katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar gibi her tür öğretmen davranışına sahip olması gerekir (Özkan, 2012).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin çok uzun bir geçmişi ve bu konuda oldukça fazla deneyimi olmasına rağmen, öğretmenlik mesleği hem gerekli saygınlığı kazanamamış, hem de öğretmen yetiştirme konusunda çağın ve bilimin gereklerine uygun bir sistem yerleştirilememiştir. Bir taraftan toplumda “Bir şey olamazsa en azından öğretmen olsun” yargısı hala devam ederken, diğer taraftan çok fazla sayıda üniversite bölümlerine öğretmenlik hakkının verilmesiyle MEB kapısında yığılmalar meydana gelmiştir.

1982 yılından itibaren Türkiye’de Milli Eğitimin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenleri yetiştirme sorumluluğu eğitim fakültelerinin ilgili programlarınca yürütülmekteydi. Ancak, bazen artan öğretmen ihtiyacının karşılanması bazen de popülist politikaların bir sonucu olarak eğitim fakültesi mezunlarının yanı sıra üniversitelerin, başta fen ve edebiyat fakülteleri olmak üzere diğer fakülte/yüksekokul mezunlarından da yararlanılması amacıyla, başta ABD ve İngiltere olmak üzere diğer ülkelerde de örnekleri olan bir tür öğretmenlik sertifika programı olan "pedagojik formasyon programı" ile de öğretmen yetiştirilmeye başlandı. İki binli yıllara gelinceye kadar Türkiye’de değişik zamanlarda, içinde bulunulan dönemin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda, özünde kaliteli öğretmen ihtiyacını karşılamak olan ama içeriklerinde farklılıklar gösteren pedagojik formasyon programları açıldı ve bu programlarla herhangi bir branştan lisans derecesine sahip öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimi olarak

eğitim sistemine girdiler. Hatta 1995-1996 öğretim yılında herhangi bir lisans programını tamamlayan üniversite mezunları, öğretmenlik formasyonu aranmaksızın öğretmen olarak atandılar (Bilir, 2011).

Türkiye’de öğretmen eğitimi için belirlenen standartlarda, akademik yeterlilik ve mesleğe yönelik isteklendirmeye sahip olmak vardır (YÖK-DÜNYA BANKASI, 1999). Bunların dışında öğretmenlik için herhangi bir ön şart bulunmamaktadır. Lisans eğitimi sonrasında yapılan seçme sınavı (KPSS) sonucuna göre öğretmenler ihtiyaç olunan bölgelere merkezden atanmaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2002). Türkiye’de öğretmen yetiştirilmesi uzun yıllardır üniversitelerin eğitim fakülteleri aracılığıyla yapılmaktadır. Zaman zaman ihtiyacının karşılanması için farklı uygulamalar yapılmıştır. Türkiye’de öğretmen eğitimi toplumumuzdaki siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelere paralel bir yol izlemiştir. Yetiştirilme süreci olarak tanımlanan, öğretmenlerin mesleğe hazırlanması, tarihsel süreç göz önüne alındığında birçok uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştirmede belirli dönemlerde çeşitli uygulamalara da başvurulmuştur. Bu uygulamalardan bazıları içerik ve uygulama şekli değişik olsa da hala devam etmektedir. Bunlar; yedek subay öğretmenlik (1960-), vekil öğretmenlik (1961-), öğretmenlik formasyonu (1970-....), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme (1975-1980) (Akyüz, 2014) uygulamaları olmuştur.

Öğretmen yetiştirmede yapılan son bir değişiklikle, YÖK’ün 28.01.2010 tarihinde aldığı bir kararla aslında “öğretmen yetiştirmede niteliği artırmak” (Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 1998) amacıyla uygulamaya konan “tezsiz yüksek lisans” programı kaldırılarak, yerine “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı” (PFSP) uygulaması getirilmiştir. Bu yeni uygulamayla 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren hangi fakülteden ya da bölümden olduğuna bakılmaksızın öğrenci iken ya da mezuniyet sonrası gerekli koşulları sağlayan tüm fakültelerin ve bölümlerin öğrencileri pedagojik formasyon eğitimi alabileceklerdir. Buna ek olarak, önceki yıllarda sadece mezuniyetten sonra alınabilen bu eğitim, söz konusu karar gereği öğrencilik devam ederken de alınabilecektir. Bu kararlara göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğrenciler ile fen edebiyat fakültesi mezunu olup pedagojik formasyonu başarı ile tamamlayan öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ‘Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esasları sağladıkları takdirde öğretmenlik için başvuruda bulunabilmektedirler.

Yapılan bu çalışmada da pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışlar açısından programı değerlendirmeleri istenmiş, öğretmen adaylarına uygulanan ön ve son test ile de programın etkililiği iki yönlü olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğretim yılında yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitim Programının etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pedagojik Formasyon Programının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları açısından öğretmen adayı görüşleri nelerdir?
2. Pedagojik Formasyon Programının öğretmenlik tutum ve davranışları ile mesleki ve kültürel gelişime katkısı boyutlarında öğretmen adayı görüşleri nasıldır?
3. Pedagojik Formasyon Programının geneli hakkında öğretmen adaylarının görüşleri, onların;
 - a) cinsiyet,
 - b) mezun olduğu dönem,
 - c) fakülte ve bölümler ve

- d) bir eğitim kurumunda çalışıp çalışmadıklarına göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?
4. Öğrencilerin girmiş oldukları öntest – sontest arasındaki fark, öğrencilerin cinsiyet ve bölümlerine göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Pedagojik Formasyon Programının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada var olan bir durumu betimlemeyi amaçlaması açısından (Yıldırım, 2006) tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Mevcut uygulanan programın etkililiğini belirlemek amacıyla betimsel ve deneysel model birlikte kullanılmıştır. Programın etkililiğini tespit etmek için hem öğrencilerin görüşleri alınmış, hem de öğrencilere öntest – sontest uygulaması yapılarak programın uygulaması boyunca ne kadar yol aldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın deneysel kısmı seçilen öğrencilerin rasgele olmamasından dolayı (Tanrıoğen, 2012) yarı deneysel bir çalışma olarak ifade edilebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, Türkiye’de Pedagojik Formasyon Programına devam eden tüm öğrencilerdir. Bu çalışmanın ulaşılabilir evrenini 2014-2015 güz yarısında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Pedagojik Formasyon Programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Söz konusu programa devam eden öğrenciler içerisinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilen, araştırmacının dersine girdiği 13 sınıftaki öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada ön test ve son teste katılan toplam 159 öğrencinin bölümlerine göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1.
Ön Teste ve Son Teste Katılan Öğrencilerin Dağılımı.

		Frekans	Yüzde	Toplam
Cinsiyet	Erkek	49	30.83	159
	Kadın	110	69.21	
Bölüm	Sayısal	96	60.44	159
	Sözel	63	39.62	

Çalışmada pedagojik formasyon programının etkililiği konusunda ayrıca öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla öğrenciler için bir anket düzenlemiştir. Programın etkililiğini tespit etmek amacıyla hazırlanan anketi cevaplayan öğrencilerin dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2.
Programın Etkilliliği Anketine Katılan Öğrencilerin Dağılımı.

		Frekans	Yüzde	Toplam
Cinsiyet	Erkek	117	29.50	396
	Kadın	279	70.53	
Mezun	2001-2011	23	5.82	396
	2012-2015	373	94.24	
Fakülte	Edebiyat Fak.	134	33.82	396
	Fen Fak.	78	19.71	
	İlahiyat Fak.	79	19.94	
	Bed. Eğt. Spor Yük. O.	74	18.73	
	Diğer	31	7.80	
Bölüm	Sayısal	73	18.44	396
	Sözel	232	58.61	
	Diğer	91	23.03	
İş Durumu	Çalışıyor	65	16.44	396
	Çalışmıyor	331	83.63	

Yukarıdaki tablolarda görüldüğü gibi, testlere toplamda 159, ankete ise 396 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ön ve son test tüm sınıflarda uygulanmamış, araştırmacının dersine girdiği sınıflarda uygulanmıştır. Uygulanan anket ise araştırmacının dersine girmediği farklı sınıflarda da uygulanmıştır. Yukarıda tablolardaki özellikle sayısal ve sözel bölümlerin oranlarındaki farklılıklarının (Test sayısal % 60.44 ve sözel % 39.62; Anket sayısal % 18.44 ve sözel % 58.61) sebebi budur. Ayrıca araştırmacının anket bölümünü BESYO ve Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri de doldurmuş, bu gruptaki öğrenciler “Diğer” başlığı altında ele alınmıştır. Öğrenci sayıları açısından Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri dışında diğer bölüm öğrencilerinin dengeli dağıldığı söylenebilir. Kadın öğretmen adayların sayısının erkek öğrencilerin iki katından fazla olması, Kadın öğretmen adayların öğretmenlik mesleğini daha çok düşündüklerini göstermektedir. Yine tablodan öğrencilerin büyük bir bölümünün (% 83.63) çalışmadıkları görülmektedir. Tabloda ayrıca 2011 yılından önce mezun olup, programa katılan öğrenci sayısının (23 kişi, % 5.82) düşük olduğu, yani bu kişilerin ya atandıkları ya da başka alanlarda çalıştıkları görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Çalışmanın verilerini toplamak için iki ayrı araç kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği yapılmış standart bir test uygulamak amacı ile öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek amacıyla, 2010 Yılı KPSS soruları kullanılmıştır. Öğrencilere programın başında, seviyelerini belirlemek amacıyla bir test yapılacağı, bunun not ile bir ilgisi olmadığı, sorularla ilgili ne biliyorlarsa onu cevaplamaları gerektiği açıklaması yapılarak 2010 Yılı KPSS soruları dönemin başında derste uygulanmıştır. Sınav sonuçlarına ilişkin olarak öğrenciler daha sonra bilgilendirilmiş ve başka hiçbir açıklama yapılmamıştır. Dönem bitimine iki hafta kala da yine aynı test aynı öğrencilere ikinci kez uygulanarak sonuçlar bilgisayara kaydedilmiştir.

Bilgisayarda veriler girildikten sonra yapılan çözümlenmelerde, bazı öğrencilerin testin sadece bir-iki sorusunu, bir kısmının sadece 5-6 sorusunu, bir kısmının da tamamına yakını yaptı tespit edilmiştir. Sınav uygulayıcılarından alınan bilgiler ışığında uç değerler değerlendirme kapsamı dışında tutulmuş, sınava giren toplam 220 öğrencinin 159 tanesinin sınavı geçerli kabul edilmiştir.

İkinci olarak Gelişli (2009) tarafından pedagojik formasyon eğitime ilişkin Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırladığı anketten yararlanılmıştır. Anılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Gelişli (2009) tarafından yapılmış olup; KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) katsayısı 0.762 ve Bartlett test değeri 766.233 olarak bulunmuştur. Buna göre, Bartlett testi sonucu .05 düzeyinde ($p = .000$) anlamlı çıkmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, .86 olarak bulunmuştur.

Gelişli tarafından hazırlanan anketin olumsuz bazı maddeleri olumlu olarak düzenlenmiş ve birkaç sorudaki ifade içerik olarak aynı kalmak kaydıyla değiştirilmiştir. Son şekli verilen anket 50 kişilik bir sınıfta uygulanmış ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .78 bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre anketin güvenilir olduğu söylenebilir. Anket diğer sınıflara yukarıdaki sınavdan bir hafta sonra uygulanmıştır. Anket 5'li likert ölçeğine göre sınıflandırılmış ve Tablo 3'teki şekilde puanlanmıştır:

Tablo 3.
Likert Ölçeğinin Puan Değerleri.

Davranış	Tamamen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
Puan Değeri	5	4	3	2	1
Puan Aralığı	5 – 4.20	4.19-3.40	3.39-2.60	2.59-1.80	1.79-1.00

Programın öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesini amaçlayan ankette 25 soru bulunmaktadır. Sorular programın (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) boyutları ve öğretmen tutumlarına, mesleki ve kişisel gelişime katkısı açısından iki bölümde değerlendirmeye alınmıştır. Soruların sınıflaması aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

Tablo 4.
Veri Toplama Aracındaki Maddelerin Dağılımı.

Boyutlar	Maddeler
Hedef, içerik, eğitim durumu, değerlendirme boyutlarına ilişkin maddeler	2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 20, 24, 25
Tutum, mesleki ve kişisel gelişim boyutlarına ilişkin maddeler	1, 4, 5, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23

Tabloda görüldüğü gibi, program hedefleriyle ilgili toplam 12, öğretmen tutumlarına, mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisi olduğu düşünülen 13 soru bulunmaktadır.

Araştırmada iki ayrı veri toplama aracından bilgi elde edilmiştir; program hakkındaki görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanan anket ve öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan test. Program hakkındaki görüşleri belirlemek amacıyla frekans, yüzde, ortalama gibi teknikler kullanılırken, program hakkındaki görüşlerin belirlenen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği, nonparametrik veriler için Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testi, parametrik testler için de değişken tür ve yapısına uygun olarak t-testi ve Anova testi ile çözümlenmiştir.

Gruplar arasında farkın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe ve örneklem sayısının az olduğu durumlarda Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarına ait program değerlendirme verileri ile katılmış oldukları ön ve son test sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının programın boyutlarına ilişkin değerlendirme sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5.
Programın Boyutlarına İlişkin Frekans Ve Ortalama Dağılımları.

Boyutlar	N	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	S. Sapma
Programın Öğeleri	396	1.00	5.00	3.29	.64
Mesleki ve Kişisel Gelişim	396	1.00	5.00	3.40	.71

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adayları mevcut uygulanan programın dört boyutuna ilişkin ortalama olarak (Ort. 3.29) “Orta düzeyde katılıyorum” seçeneğini işaretlemişler, yani programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında yararlı olduğuna orta düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, aldıkları eğitimin tutum, mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisinin olacağına ilişkin olarak da öğretmen adayları (Ort. 3.40 ile) “orta düzeyde” katıldıklarını söylemişler ancak elde edilen değer “çoğunlukla katılıyorum” sınırında elde edilen bir değerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusu programın geneli hakkındaki öğretmen adayı görüşlerinin bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 6) öğretmen adaylarının program hakkındaki düşüncelerinin onların cinsiyetlerine göre farkını göstermektedir.

Tablo 6.
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

Boyutlar	Cinsiyet	N	Yüzde %	Ortalama	St. Sapma	t Değeri	Fark (Sig.)
Program	Erkek	117	29.53	3.36	.68	1.36	.18
Öğeleri	Kadın	279	70.54	3.26	.62		
Tutum ve M.	Erkek	117	29.52	3.46	.72	1.05	.29
K. Gelişim	Kadın	279	70.54	3.37	.71		

Tablo 7’de öğretmen adaylarının programın geneli hakkındaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği görülmektedir. Programın öğelerine ilişkin olarak, erkek ve kadın öğretmen adayları “orta düzeyde katılıyorum” (Ort. 3.26-3.36) seçeneğini işaretlemişler. Bir başka ifadeyle öğretmen adayları, kazandırılan davranışlar, seçilen konular, sınıf içi öğrenme yaşantıları ve nesnel ve çağdaş ölçme araçlarını kullanma açısından anılan programı orta düzeyde yeterli görmekteyler.

Programın öğretmen adaylarının kişilik ve mesleki gelişimlerine katkısı, davranış ve tutumlarına etkisi bakımından, erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre daha iyimser görülmektedir; erkek öğretmen adayları programda yer alan süreçlerin kendilerinde bu gelişmeleri sağlayacağına “çoğunlukla” (Ort. 3.46) katılırken, kadın öğretmen adayları “orta düzeyde” (Ort. 3.37) katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Her iki gruba ait ortalamalar istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 7) öğretmen adaylarının mezun oldukları dönemlere göre program hakkındaki görüşlerine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Dönemlere Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

Boyutlar	Mezun Durumu	N	% Yüzde	Ortalama	St. Sapma	z değeri	Fark (Sig.)
Program Öğeleri	2001-2011	23	05.78	3.39	.57	-.73	.47
	2012-2015	373	94.22	3.28	.64		
Tutum ve M. K. Gelişim	2001-2011	23	05.78	3.61	.59	-1.39	.16
	2012-2015	373	94.22	3.38	.72		

Öğretmen adaylarının mezun oldukları dönemler dikkate alındığında; program öğeleri hakkındaki öğretmen adaylarının görüşleri birbirine çok yakın görülmektedir. 2001-2011 mezunları da 2012-2015 mezunları da programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında etkililiğine “*orta düzeyde*” (Ort. 3.28-3.39) katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık programın kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisi açısından 2001-2011 mezunları “*çoğunlukla*” (Ort. 3.61), 2012-2015 mezunları da “*orta düzeyde*” (Ort. 3.38) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak her iki grubun görüşleri programın boyutlarına göre istatistiksel farklılık oluşturacak düzeyde ($p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 8’de öğretmen adaylarının fakültelerine göre program hakkındaki düşüncelerine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmen Öğrenim Gördükleri Fakültelelere Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

Boyutlar	Fakülte	N	% Yüzde	Ortalama	St. Sapma	F değeri	Fark (Sig.)
Program Öğeleri	Edebiyat F.	134	33.76	3.32	.67	1.36	.25
	Fen F.	78	19.81	3.37	.61		
	İlahiyat F.	79	19.88	3.15	.51		
	Besyo**	74	18.72	3.30	.59		
	Diğer	31	07.83	3.25	.86		
	Toplam	396	100.00	3.29	.64		
Tutum ve M. K. Gelişim	Edebiyat F.	134	33.76	3.46	.72	3.63	.02*
	Fen F.	78	19.81	3.50	.64		
	İlahiyat F.	79	19.88	3.16	.63		
	Besyo	74	18.72	3.48	.67		
	Diğer	31	07.83	3.26	.98		
	Toplam	396	100.00	3.40	.71		

* $p<.05$

**Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Yukarıda yapılan Anova testi sonucunda, programın öğelerine ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşleri öğrenim gördükleri fakültelelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<.25$) göstermemektedir. Tabloya göre tüm fakülte ve yüksekokullardaki öğretmen adayları programın öğeleri bağlamında kendilerine katkılarına, bilimselliğe ve güncelliğe uygunluğuna *orta düzeyde* katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öte yandan programın kişisel ve mesleki gelişimleri ile tutum ve davranışlarına ilişkin maddelere verdikleri cevaplarda, Edebiyat, Fen ve Besyo öğrencileri “*çoğunlukla*” (Ort. 3.46; 3.50; 3.48) katıldıklarını belirtirken, İlahiyat ve diğer fakülte öğrencileri “*orta düzeyde*” (Ort. 3.16 ve 3.26) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuca göre, programın kişisel ve mesleki gelişimleri ile tutum ve davranışlarına ilişkin etkileri konusunda öğretmen adaylarının görüşleri, öğrenim gördükleri fakültelelere göre değişmektedir ve bu fark ($p>.01$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testinde, İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile Edebiyat, Fen ve Besyo öğrencilerinin görüşleri arasında belirgin farkın (.05 güvenirlilik düzeyinde sırayla fark değerleri; İlahiyat - Edebiyat F. .02; İlahiyat – Fen F. ve İlahiyat – Besyo öğrencileri arasında .02) olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 9) öğrencilerin fakültelerinde öğrenim gördükleri bölümlere göre programı değerlendirmelerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 9.
Öğretmen Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

Boyutlar	Bölüm	N	% Yüzde	Ortalama	St. Sapma	F Değeri	Fark (Sig.)
Program Öğeleri	Sayısal bölümler	73	18.41	3.33	.59	.18	.83
	Sözel bölümler	232	58.57	3.28	.65		
	Diğer bölümler	91	23.02	3.29	.64		
	Toplam	396	100.00	3.29	.64		
Tutum ve M. K. Gelişim	Sayısal bölümler	73	18.41	3.48	.64	1.48	.23
	Sözel bölümler	232	58.57	3.35	.73		
	Diğer bölümler	91	23.02	3.46	.72		
	Toplam	396	100.00	3.40	.71		

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmen adaylarının programın öğeleri hakkındaki görüşlerinin bölümlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır. Tüm bölümlerdeki öğrenciler uygulanan programın bilimselliği, güncelliği ve tutarlılığına ilişkin maddelere “orta düzeyde” (Ort. 3.28 – 3.33 arası) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Programın tutum, kişisel ve mesleki gelişimle ilgili maddelerine sayısal ve diğer bölüm öğrencileri “çoğunlukla” (Ort. 3.48 ve 3.46) katıldıklarını söylerken, sözel bölüm öğrencileri “orta düzeyde” (Ort. 3.35) katıldıklarını belirtmişlerdir. Her iki sonuca göre de öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının bir işte çalışıp çalışmadıklarına göre program değerlendirme verilerine Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10.
Öğretmen Adaylarının İş Durumlarına Göre Pedagojik Formasyon Programı Hakkındaki Görüşleri.

Boyutlar	İş Durumu	N	Yüzde %	Ortalama	St. Sapma	t Değeri	Fark (Sig.)
Program Öğeleri	Evet	65	16.42	3.45	.70	2.01	.05*
	Hayır	331	83.58	3.26	.62		
Tutum ve M. K. Gelişim	Evet	65	16.42	3.50	.82	1.17	.25
	Hayır	331	83.58	3.38	.69		

*p< .05

Tablo 10’daki sonuçlara göre, öğretmen adaylarının programın öğeleri boyutlarına ilişkin görüşleri çalışıyor olma durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde (p<.05) farklılık göstermektedir. Çalışan öğretmen adayları programın boyutlarına ilişkin maddelere “çoğunlukla” (Ort. 3.45) katılıyorum derken, çalışmayan öğretmen adayları “orta düzeyde” (Ort. 3.26) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Çalışan öğretmen adayları programın yararına çalışmayanlara göre daha çok inanmaktadırlar. Çalışan öğretmen adayları programın tutum, mesleki ve kişisel gelişim boyutlarındaki maddelere “çoğunlukla” (Ort. 3.50) katılıyorum şeklinde belirtmişlerdir. Buna karşılık aynı maddelere çalışmayan öğretmen adaylarının “orta düzeyde” (Ort. 3.38) katıldıklarını ifade etmelerine rağmen, her iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Programın etkililiğini test etmek amacıyla yapılan ön test ve son test yapılmıştır. Ön test, son test ve fark değerlerinin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Test Puanlarına İlişkin Değerler.

Test Türü	Cinsiyet	N	Yüzde %	Ortalama	St. Sapma	t Değeri	Fark (Sig.)
Ön test	Kadın	110	69.17	33.00	14.728	.287	.775
	Erkek	49	30.83	32.35	12.541		
Son test	Kadın	110	69.17	64.86	14.011	.777	.439
	Erkek	49	30.83	62.70	16.973		
Fark	Kadın	110	69.17	31.86	20.622	.395	.694
	Erkek	49	30.83	30.36	22.715		

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının % 69.17’si kadın, % 30.83’ü erkektir ve her iki grubun da ön testten aldıkları puan ortalamaları (Ort. 33.00 ve 32.35) birbirine oldukça yakındır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının son test ortalamaları da kadın öğretmen adaylarınınki biraz daha fazla olsa da birbirine yakındır. Kadın öğretmen adaylarının ön test – son test puanları arasındaki fark 31.86 iken, erkek öğretmenlerde bu fark 30.36’dır. Her iki grup da beklenen düzeye gelmiş olmasa da başarısını yüzde yüz civarında artırmış görülmektedir.

Test ortalamaları dikkate alındığında, cinsiyetin test puanları üzerinde belirleyici bir etken olmadığı, yani puanlar arasında istatistiksel bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Araştırmada testlere toplam 6 bölümden öğrenci katılmıştır. Farklı bölümlerden gelen Fen ve Edebiyat fakültelerinde öğrenim gören bu öğrencilerin girmiş oldukları test başarıları arasında fark olup olmadığını sınamak için, geldikleri bölüme göre oluşturulan ön test, son test ve fark puanları ilişkisiz örneklem için Kruskal-Wallis testi ile karşılaştırılmıştır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 12) öğrencilerin bölümlerine göre ön test puanlarında bir değişiklik olup olmadığına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 12.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Değerler.

Test Türü	Bölümler	N	Yüzde %	Ortalama	St. Sapma	Ki-Kare Değeri	Fark (Sig.)
ÖNTEST	Biyoloji	22	13.76	30.38	11.86	30.31	.00*
	Fizik	24	15.14	27.50	5.51		
	Kimya	19	11.93	33.16	12.08		
	Matematik	31	19.54	42.82	17.41		
	T. Dili ve Edb.	53	33.31	32.70	13.94		
	İngilizce	10	6.32	19.58	2.49		
	Total	159	100.00	32.80	14.05		

*p<.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının ön testten almış oldukları puanlar bölümlerine göre anlamlı fark (p<.05) oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının girmiş oldukları sınavdan elde edilen puan ortalamaları dikkate alındığında, Matematik bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları diğer bölümlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalarda Matematik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları ile Biyoloji,

Fizik, Türk Dili ve Edebiyatı ile İngilizce bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına ait ön test puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 13’de öğretmen adaylarının girmiş oldukları son test puanlarının bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 13.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Son Test Puanlarına İlişkin Değerler.

Test Türü	Bölümler	N	Yüzde %	Ortalama	St. Sapma	Ki-Kare Değeri	Fark (Sig.)
SONTEST	Biyoloji	22	13.76	66.17	14.30	7.60	.18
	Fizik	24	15.14	61.32	13.37		
	Kimya	19	11.93	65.53	13.38		
	Matematik	31	19.54	61.24	15.78		
	T. Dili ve Edb.	53	33.31	65.11	15.18		
	İngilizce	10	6.32	68.50	19.68		
	Total	159	100.00	64.19	14.97		

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının son test puanları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak düzeyde çıkmamıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde, ön testte en düşük ortalamaya sahip İngilizce bölümü öğretmen adaylarının çok çalışarak diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarını geçtikleri gözlenmiştir. Ön test puanı olarak en yüksek puana sahip olan Matematik bölümü öğretmen adayları ise sıralamada en düşük ortalamaya sahip adaylar olarak görülmektedir.

Tablo 14’de öğretmen adaylarının girmiş oldukları ön ve son testler arasındaki puan farkına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 14.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Fark Puanlarına İlişkin Değerler.

Test Türü	Bölümler	N	Yüzde %	Ortalama	St. Sapma	Ki-Kare Değeri	Fark (Sig.)
FARK	Biyoloji	22	13.76	35.80	19.93	21.68	.00*
	Fizik	24	15.14	33.82	14.18		
	Kimya	19	11.93	32.37	15.35		
	Matematik	31	19.54	18.41	22.53		
	T. Dili ve Edb.	53	33.31	32.41	22.47		
	İngilizce	10	6.32	48.92	19.94		
	Total	159	100.00	31.39	21.23		

* $p < .05$

Fark değerler tablosunda da görüleceği üzere, İngilizce bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları 48.92 ortalama farkı (% 150’ye yakın bir ilerleme) ile diğer bölümlerin çok önündedir. En az ilerleme kaydeden öğretmen adayları yukarıda da belirtildiği gibi Matematik bölümündedir. Bölümler arasında yapılan ikili karşılaştırmalarda farkın Biyoloji-Matematik, Fizik-Matematik ve İngilizce, Kimya-Matematik ve İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı-Matematik ve İngilizce arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu fark özellikle Matematik ve İngilizce bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları ile diğer bölümler arasında çıkmaktadır; Matematik bölümü ortalaması düşük, İngilizce bölümü ortalaması yüksek olduğu için diğer bölümlerle aralarında farkın olduğu gözlenmektedir. Yapılan karşılaştırma sonucunda, anılan iki bölüm ve diğer bölüm fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğretim yılında yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitim Programının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın ön test ve son test kısmına 159, anket aracılığıyla değerlendirme kısmına ise 396 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları programın iki boyutu üzerinde değerlendirme yapmışlardır; programın öğeleri ve programın adayların tutum, mesleki ve kişilik gelişimlerine etkisi açısından. Her ne kadar tutum, mesleki ve kişilik gelişimine programın etkisinin daha yüksek olduğu ifade edilmiş olsa da, her iki boyutta da öğretmen adayları programın ilgili maddelerine “orta düzeyde katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Elde edilen bu sonuç, programlarına katılan öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumlarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koyan araştırmalarla (Sözer, 1991; Şenel, 1999; Temel, 1990) benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının programın etkililiğine çok fazla da inanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve mesleğe yönelik algılarının daha olumlu olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Öztürk, Doğan & Koç, 2005; Yumuşak, Aycan, Aycan, Çelik & Kaynar, 2006). Gelişli (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler programın mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisinin olduğu görüşüne çoğunlukla katıldıklarını ifade etmişler, dolayısıyla bu araştırma ile birbirine yakın sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Aslantaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler öğretim elemanlarını “öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim becerisi” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri açısından yeterli bulmadıklarını ifade etmişler ve Eğitim Fakültesi öğrencileri anılan alanlarda kendi öğretim elemanlarını Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin kendi öğretim elemanlarına göre daha yeterli bulmuşlardır.

2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan programın etkililiği, bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mezuniyet yılı, fakülte, bölüm) göre istatistiksel olarak anlamlı etki yaratmamıştır. Bu durumda öğretmen adaylarının programa bakış açılarının birbirine yakın olduğu ya da nesnel bir değerlendirme yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Sadece çalışan öğretmen adayları programın güncelliği, bilimselliği, kendi içerisinde tutarlılığı vb. (kısaca programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri, çalışmayan öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durumda çalışan öğretmen adaylarının diğer gruba oranla programın önemini daha iyi kavradığı ve olması gerektiği düşüncesinde oldukları söylenebilir.
3. Programın bilgilendirme boyutunda etkililiğini ölçmek amacıyla yapılan testlerde özellikle Matematik ve İngilizce bölümleri ön plana çıkmıştır. Matematik bölümü ön testte elde ettiği, İngilizce bölümü ise son testte elde ettiği başarıyla dikkat çekmiştir. Anılan bölümler tersine işleyen bir süreç yaşamışlardır; Matematik bölümü ön test puanları en yüksek iken, son test puanları en düşük bölüm, İngilizce ise tersine, ön test puanları en düşük, son test puanları en yüksek bölümdür. Bu durumda sınav güvenliğinin yüksek olduğu varsayımından hareketle, puanların yüksek olması öğrencileri gevşetirken, düşük olması da tetikleyici bir unsur olarak görülebilir. İngilizce bölümünde okuyan öğrencilerin atanma şanslarının diğer gruba göre yüksek olması da bu sonucu doğrulamış olabilir. Pedagojik formasyon eğitiminin verimliliğini sınav yoluyla ölçen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.
4. Gerek programın anket aracılığıyla elde edilen bilgiler ışığında gerekse sınav sonuçlarına bakarak yapılan değerlendirme sonucunda, programda hedeflenen başarının tutturulmadığı söylenebilir. Öğretmen adayları sınav sonuçlarına göre atanabilecekleri bir puanı alamamışlardır, üstelik daha önceden bir şekilde bakmış ya da çözmüş olma olasılığı olan bir sınavdan. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından gereğine, etkililiğine, yararına yüksek düzeyde inanmadığı bir programa hedeflenen düzeyde katılım sağlamasını beklemek pek inandırıcı olmaz. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterli çalışmalar yapılmadığından dolayı gerek öğretmen adayları gerekse diğer meslek grupları öğretmenliği işsizliği önlemek amacıyla ortada tercih edilen ya da sunulan bir meslek gibi algılanmaktadır. Hatta araştırmalarla da (Yapıcı ve Yapıcı, 2013) ortaya çıktığı gibi, öğretmen adayları

öğretmen olabilmek için pedagojik formasyonun gerekli olmadığını, alan uzmanı olmanın öğretmenlik mesleği için yeterli olduğunu, bu uygulamaların bir eziyet ya da para kapısı olarak değerlendirmektedir.

5. Yapılan araştırmadan ve alanyazından elde edilen sonuçlar gösteriyor ki, öğretmen yetiştirme konusunda öğrencilerle öğretim elemanları ve sistem (program) arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Yaklaşık 90'lı yıllardan beri Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurum sayısı sürekli değişmektedir. Bir dönem Fen ve Edebiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren kurum olarak görülmezken, değişik biçimlerde verilen formasyon programlarıyla birlikte, şu an neredeyse öğretmen yetiştiren asıl fakülteler haline gelmiştir. Formasyon programlarının ücretli olarak verilmesi de iki kurum arasındaki gerginliği olabildiğince artırmış görülmektedir.

Bu şartlar altında öğretmenlik mesleğinin tekrar tanımlanmasına gereksinim vardır. Bir ülkenin en önemli mesleklerinin başında öğretmenlik mesleği gelmektedir ama şu an bu meslek ile yap-boz tahtası gibi oynanmaktadır. İlgili tüm taraflar politik kaygıları, siyasi sürtüşmeleri bir yana bırakarak bir araya gelmeli ve öncelikle öğretmen yetiştirme sisteminde, yetiştiren kurumların belirlenmesinde, öğretmen statüsünün kesin olarak belirginleşmesinde ve öğretmen yetiştirme programlarında bilimsel ve ülke şartlarına uygun yenilikler yapılmalıdır.

Extended Abstract

Introduction

The 21st century is the century in which the technology has developed dramatically and human needs accordingly have been shaped. Together with the developments in technology and industry the individuals and the society therefore have changed and list of the needs for life, society's perspective of events and the world also have changed. In the light of these developments education without any doubt, will be and should be the most significant factor that affects the society and the individuals.

The continuous increase of the knowledge has altered the information transfer role of the teacher. Such dizzying growth in the knowledge has led to a new understanding in teaching and learning approaches and therefore has brought about evolutions in the teaching methods and techniques. The teacher is an important component, an effective actor and the organizer of this environment henceforth.

The teacher training standards of Turkey necessitate the academic competence and motivation for the profession. Except for these there is no prerequisite for teaching. After the undergraduate education, a selection exam (KPSS: public personnel selection exam) is held and accordingly candidates are assigned from the center as teachers to the regions where there is a need. With the last change in teacher training, following the decision of Higher Education Institutions (YOK) on the 28th January in 2010 non-thesis master's program, which was introduced to "improve the quality of teacher training" (Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 1998) was abolished and instead, "Pedagogical Formation Certificate Program" (PFSP) application has been introduced. This newly application, since the academic year 2010-2011 provides all the students of any faculty and department that have the necessary conditions to be able to get the pedagogical formation education either during or after the education year.

Purpose of the Study

The aim of this research is to determine the effectiveness of Pedagogical Formation Training Program conducted at the Education Faculty of Erciyes University in the 2014-2015 academic year. With that purpose answers for the following questions have been sought:

1. What are the preservice teachers' views about the Pedagogical Formation Training Program in terms of objective, content, teaching and learning process and assessment?
2. How are preservice teachers' views about the Pedagogical Formation Training Program in terms of its contribution to the teacher attitudes and behaviors and professional and cultural development?
3. Do the preservice teachers's views about the general aspects of the Pedagogical Formation Training Program change according to;
 - a. sex
 - b. graduate year
 - c. faculty and the departments
 - d. whether they work or do not work in an educational institution?
4. Does the difference between the pretest and posttest results of the students change significantly according to students' gender and departments?

Method

Model of the Research

In the study it was aimed to determine the effectiveness of the Pedagogical Formation Training Program. As it aims to describe an existing situation it is a scanning model study. Descriptive and experimental models were applied together in order to determine the effectiveness of the current applied program. In order to determine the effectiveness of the program both the opinions of the students were asked and how the students proceeded through the application was determined thanks to the pretest-posttest applications to the students.

Universe and Sampling

The ongoing students of the Pedagogical Formation Program at the Education Faculty of Erciyes University in the fall semester of 2014-2015 constitute the accessible universe of this study. 159 attending students to the program from 13 classes that the researcher gives course himself were selected by convenience sampling method. In the study students' points of view were additionally asked about the effectiveness of the pedagogical formation program. With that purpose a questionnaire was arranged. The questionnaire questions were answered by 396 preservice teachers.

The Data Collection and the Analysis

Two separate tool was used to collect data for the study. At the beginning (pretest) and at the end of the semester (post-test) 2010- KPSS questions were used together with the questionnaire prepared by Gelişli in order to determine the views of the students attending to the Vocational and Technical Education Department about the pedagogical formation education.

There are 25 questions in the questionnaire. The preservice teachers evaluated the program. The questions were evaluated under two sections; one is about the dimensions of the program (objective, content, teaching and learning process, the assessment), the other one is about the program's contribution to the teachers' attitudes, professional and personal developments. Classification of the questions were done as follows:

Table 1.
The Distribution Of Matters In The Data Collection Tool.

Dimensions	Matters
The matters related to the objective, content, teaching and learning process and assesment	2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 20, 24, 25
The matters related to the attitude, professional and pesonal development	1, 4, 5, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23

As seen in the table there are 12 questions in total about the objectives of the program and 13 questions thought to have effect on the teacher attitudes, professional and personal developments.

In order to determine the views about the program such techniques as frequency, percentage, and average were used. In addition, whether the opinions about the program show any difference was analyzed by Mann Whitney U and Kruskal-Wallis test for the nonparametric data and by t- test and Anova for the parametric tests according to the variable type and structure.

When the difference between the groups shows significance Scheffe was applied to identify from which group the difference stems from and pairwise comparisons were made by Mann Whitney U test when the number of the sample is few. Whether there is a difference between the opinions was tested at the $\alpha = .05$ significance level.

Findings

In this section findings related to preservice teachers' program evaluation data and pretest and post test results were given.

Preservice teachers generally chose the option "agree moderately" (avr. 3.29) about the current program's four dimensions. That means they agreed at mid-level that program was useful in terms of the objective, content, education process, and the assessment dimensions. In addition, they also agreed at mid-level that the program would contribute to their attitudes, personal and professional developments (average: 3.40) but the obtained value is at the edge of "mostly agree".

The third research question is to determine if preservice teachers' opinions about the overall program change according to some variables. It was seen that their opinions about the overall program didn't change according to the gender. Both the male and female preservice teachers marked the "mostly agree" option for the items about the elements of the program (avr: 3.26-3.36). In other words the preservice teachers see the program moderately adequate in terms of the acquired behaviors, the selected topics, the classroom learning experiences and using the contemporary and objective measuring tools.

In terms of the program's contribution to their personal and professional developments and effects on their attitudes and behaviors the male preservice teachers painted more optimistic picture compared to the female ones. While the male preservice teachers agreed "mostly" (avr. 3.46) that the process of the program would provide them those developments, the female preservice teachers agreed at "mid-level"(3.37). The average of the two groups did not reveal any significant difference in terms of statistics.

When considering the period they graduated the views of preservice teachers about the elements of the program seem to be too close to one another. Both the 2001-2011 graduates and the 2012-2015 graduates agreed at "mid-level" (avr.3.28-3.39) to the effectiveness of the program on the objective, content, teaching and learning process and the assessment dimensions. Whereas in terms of the program's effect on their personal and professional development 2001-2011 graduates agreed "mostly" (avr. 3.61), while 2012-2015 graduates agreed at "mid-level"(avr.3,38). However, the views of both groups weren't found to be significant to create a statistical difference ($p > .05$) according to the dimensions of the program.

According to the Anova test result the views of the preservice teachers about the program's elements do not differ significantly ($p < .25$) according to their faculties. All the preservice teachers of any faculty and colleges agreed at "mid-level" to the program's contribution to themselves, its compliance with science and its contemporaneous.

On the other hand while the Literature, Science and Physical Education faculty students agreed "mostly" (avr. 3.46; 3.50; 3.48) to the items related with program's contribution to their personal and professional developments, the Theology Faculty and other faculty students agreed at "mid-level"(ort.3.16 & 3.26) to the same items. According to this acquired result, the views of the preservice teachers about the program's effects on their personal and professional developments, their attitudes and behaviors vary according to their faculties and that difference is statistically significant ($p > .01$).

In order to find out the reason behind that difference LSD test was applied. According to the test result there is a significant difference between the views of the Literature, Science, Physical Education Faculty students and views of the Theology Faculty students. (at the .05 reliability level, the difference values are respectively as follows; Theology –Literature F. .02; Theology-Physical Education and Science F. .02)

The views of the preservice teachers about the elements of the program do not vary significantly according to their departments. All students agreed at “mid-level” to the items related to the program’s being scientific, contemporary and coherent. Both of the results reveal that the views of the preservice teachers do not show significant difference statistically according to their departments.

According to acquired results the views of the preservice teachers about the elements of the program vary significantly ($p < .05$) depending on if they do work or do not. While the working preservice teachers agreed “mostly” (avr.3.45) to the items related to dimensions of the program, the non-working preservice teachers agreed at “mid-level” (avr. 3.26). The working preservice teachers believe in the contribution of the program more than the nonworking ones. The working preservice teachers agreed “mostly”(avr. 3.50) to the items related to program’s contribution to their attitude, personal and professional developments. Whereas the nonworking preservice teachers agreed at “mid-level”(avr. 3.38) to the same items but still no statistically significant difference between the opinions of the two groups was found.

In order to determine the effectiveness of the program pretest and posttest were applied. Of the preservice teachers 69.23 % is female and 30.82 % is male. The average scores of the both groups in the pretest are too close to each other (avr. 33.00 and 32.35). The average scores of the both groups in the posttest are also close to each other although the average of the female preservice teachers seem to be a little more. The difference between the pretest and posttest scores of the female preservice teachers is 31.86 while it is 30.36 with the male preservice teachers. Both groups though it is not as estimated, increased their success one hundred percent. Taking the average test results into consideration gender has no effective factor on the test scores that is no statistically significant difference occurred between the scores.

Students from 6 different departments in total participated to the research. In order to determine whether there is a difference between the test results of those students at the Science and Literature Faculties, pretest and posttest designed according to their departments and Kruskal-Wallis test for the unrelated samples were applied.

According to test results the pretest scores of the preservice teachers form significant difference ($p < .05$) according to their departments. It is seen that preservice teachers at the Mathematics departments have higher average in the tests than the others. In the pairwise comparisons done with the Mann Whitney U test a significant difference occurred between the pretest results of the preservice teachers at the Math’s departments and the results of the preservice teachers at Biology, Physics, Turkish Language and Literature and English Language departments.

The data showing whether the test scores vary according to the preservice teachers’ departments are shown in the Table 14. The posttest results of the preservice teachers do not show a statistically significant difference according to their departments. When the average scores are analyzed the pre-service teachers at the English Language departments who had the lowest average in the pretest have got ahead of other preservice teachers by studying a lot. On the other hand the pre-service teachers at the Math’s Department who had the highest scores in the pretest have the lowest average rank.

When the score differences between the departments are analyzed, with the 48.92 average difference (It is about 150 % progression) the preservice teachers at the English Language department are very ahead of other departments. The preservice teachers at the Math’s Faculty as mentioned before have the lowest progression. In the pairwise comparisons the difference occurs between Biology-Math’s, Physics-Math’s, English, Chemistry-Math’s and English, Turkish Language and Literature- Math’s departments. The mentioned difference occurs especially between the Math’s along with the English department and the other departments. As the average of the Math’s department is low and English department is high a difference is observed between them and the other departments. In the comparison result, the defense scores of the two mentioned departments and the other departments were found to be statistically significant ($p < .05$).

Results & Discussion

This research was conducted in order to determine the effectiveness of the Pedagogical Formation Program at the Educational Faculty of Erciyes University in the 2014-2015 academic year. The research has two parts. 159 preservice teachers participated to the pretest and posttest part of the study and 396 preservice teachers participated to the survey evaluation part. The research results can be sequenced as follows:

1. The participants evaluated two dimensions of the program, one is the elements of the program and the other dimension is the program's effects on the attitudes, personal and professional developments of the candidates. The candidates agreed at "mid-level" to the items related with the both dimensions of the program although it is stated that the program is more effective on the candidates' attitudes, personal and professional developments.

This acquired result shows similarity with the researches (Sözer, 1991; Şenel, 1999; Temel, 1990) presenting that the attitudes of the students participating to their programs towards teaching are not sufficient. It can be interpreted that in this research the preservice teachers didn't believe that much in the effectiveness of the program. Whereas there are also some studies presenting that the attitudes and perception of the students are more optimistic (Öztürk, Doğan & Koç, 2005; Yumuşak, Aycan, Aycan, Çelik & Kaynar, 2006). Also in the study made by Gelişli (2009) the students agreed mostly to the items stating that the program contributes to their personal and professional developments, thus it can be said that with this research similar results were acquired. In the study made by Aslantaş (2011) the students expressed that they didn't find the lecturers sufficient in terms of "using teaching strategies, methods and techniques, "communication skills" and "assessment skills". The students at the Faculty of Education found their own lecturers more sufficient in the mentioned areas than the students at the Faculty of Literature found their own lecturers.

2. The effectiveness of the program, the dependent variable of the research did not create a statistically significant effect when compared to independent variables (gender, graduate year, faculty and department). In that case it can be interpreted that the opinions of preservice teachers are close to one another or they made an objective evaluation. Only the opinions of the working preservice teachers about the program's being scientific, coherent in itself, contemporaneous etc. (in short program's objective, content, education process and assessment) were found to be significantly high when compared to the opinions of the nonworking preservice teachers about the mentioned dimensions of the program. In that case it can be said that the working preservice teachers realized the importance of the program more than the other group and they thought the program was necessary.
3. In the tests conducted in order to measure the effectiveness of the informing dimension of the program Math's and English departments especially came to the fore. While the Math's department took attention with its success in the pretest, the English department took the attention with its success in the posttest. The mentioned departments experienced a reverse process; while the Math's department got the highest scores in the pretest, in the post test it got the lowest scores, the English department on the other side while it got the lowest scores in the pretest, it got the highest scores in the post test. Moving from the assumption that the test is high in reliability it can be said that while the high scores relaxes the students, the low scores trigger them. The fact that the students at the English department have more chance to be assigned compared to other departments can also be the reason of that result. No research has been observed measuring the effectiveness of the pedagogical formation education through exams.
4. In the light of the information about the program obtained through survey as well as in the light of the evaluations looking at exam results it can be said that the program failed to provide the expected success. The preservice teachers couldn't get the necessary scores in the exam to be assigned. Moreover it is an examination which the candidates may have solved or checked it up in a way before. In addition it wouldn't be convincing to expect those candidates to participate into the

program at the aimed level as they didn't believe in the necessity, effectiveness and benefits of the program at the high level. Because there are no adequate studies on the teaching profession the preservice teachers as well as the other professional groups perceive the teacher profession as a profession preferred or presented only in order to avoid the unemployment. Even, as seen in the many research results (Yapıcı & Yapıcı, 2013) the preservice teachers think that the pedagogical formation is not necessary for the teaching profession and it is enough to be expert in the field. They consider the program as a torment or a money door.

5. The results gained from the research and literature review show that in terms of teacher training there is an incompatibility among the students, lecturers, and the system (program). There has been a continuous change in the number of the teacher training institutions since the 1990s. At a period while the Science and Literature faculties weren't seen to be teacher training institutions, with the pedagogical programs given in a way it is now at the issue that they are the main teacher training institutions. As the formation program is conducted at an amount of fee it also increased the tensions between the two institutions.

Under these circumstances there is a need to redefine the teaching profession. The teaching profession comes fore among other professions of a country, however now it is played as a puzzle board with this profession. All the relevant authorities leaving their political concerns, political debates aside should come together and innovations that are scientific and appropriate to the national conditions should be made primarily in the teacher training system, in determining the teacher training institutions, in making the status of teacher profession obvious exactly and in the teacher training programs.

Kaynakça

- Adem, M. (1995). *Demokratik laik ve çağdaş eğitim politikası*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi - MÖ 1000 MS 2014*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Aslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. (1998). Ankara: TC. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- Gelişli, Y. (2009). Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 76-89.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, eğitimde yansımalar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (pp. 10-12). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış*. Ankara: Yargı Basımevi.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). (A. E. Üniversitesi, Dü.) *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Öztürk, B., Doğan, O. & Koç, G. (2005). Eğitim fakültesi öğrencileri ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri*(3), 1-22.

- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şenel, E. A. (1999). *Öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına öğretmenlik uygulamalarının etkisi*. Unpublished master' thesis. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel, A. (1990). Fen- Edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına öğretmenlik formasyon programlarının etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1, 180-192.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8 Yaz), 1421-1429.
- Yıldırım, A. v. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Ed). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK-DÜNYA BANKASI. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi/Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Yumuşak, A., Aycan, N., Aycan, Ş., Çelik, F. & Kaynar, H. (2006). Muğla Üniversitesi tezsiz yüksek lisans programı ile eğitim fakültesi lisans programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişelerinin karşılaştırılması. *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri içinde* (p. 266). Muğla: Muğla Üniversitesi.