

PEGEM

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

PEGEM JOURNAL OF

EDUCATION
and
INSTRUCTION

ARALIK / DECEMBER 2016

CİLT / VOL: 6

SAYI / NO: 4

ISSN: 2146-0655

E-ISSN: 2148-239X

- **The analysis of pre-service social studies teachers' academic self-efficacy**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi

- **The relationship between metacognitive awareness and online information searching strategies**

Üstbilişsel farkındalık ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişki

- **Teacher opinions about qualities of effective teaching**

Etkili öğretmenlik niteliklerine ilişkin öğretmen görüşleri

- **The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence**

İkinci sınıf İngilizce eğitim programı: Kuram-uygulama uyumu

- **Investigation of prospective teachers' metacognitive awareness in terms of some variables**

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi

- **Preschool children's verbal problem solving skills and the types of verbal problems that teachers present to children**

Okul öncesi dönem çocuklarının sözel problemleri çözme becerileri ve öğretmenlerin çocuklara sundukları sözel problem türleri

- **The analysis of pre-service social studies teachers' academic self-efficacy**
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi
- **The relationship between metacognitive awareness and online information searching strategies**
Üstbilişsel farkındalık ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişki
- **Teacher opinions about qualities of effective teaching**
Etkili öğretmenlik niteliklerine ilişkin öğretmen görüşleri
- **The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence**
İkinci sınıf İngilizce eğitim programı: Kuram-uygulama uyumu
- **Investigation of prospective teachers' metacognitive awareness in terms of some variables**
Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi
- **Preschool children's verbal problem solving skills and the types of verbal problems that teachers present to children**
Okul öncesi dönem çocuklarının sözel problemleri çözme becerileri ve öğretmenlerin çocuklara sundukları sözel problem türleri

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

Ahmet DOĞANAY, Prof. Dr.

Associate Editor

Serkan DİNÇER, PhD.

Proofreading Editors

Meral ŞEKER, PhD.

Ayça DİNÇER, PhD.

Cover Art

Gürsel AVCI

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 ULAKBIM Social and Humanities, Proquest, Index Copernicus, EBSCO Host, ERIH Plus, Arastirmax, Sosyal Bilimler Atif Dizini and ASOS Index.

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

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

Dr. Serkan DİNÇER

Redaksiyon Editörleri

Dr. Meral ŞEKER

Dr. Ayça DİNÇER

Kapak Düzenleme

Gürsel AVCI

Baskı

Ayrıntı Matbaası

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

Dizinleme

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG) TUBITAK ULAKBIM Sosyal ve Beşeri Bilimler, Proquest, Index Copernicus, EBSCO Host, ERIH Plus, Arastirmax, Sosyal Bilimler Atif Dizini ve ASOS Index veri tabanları tarafından dizinlenmektedir.

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

Editors
[Editörler]

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Çukurova University, Faculty of Education
01133, Adana/Turkey

Baş Editör

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
01133, Adana/Türkiye

Editor

Ph.D. Serkan DİNÇER
Çukurova University, Faculty of Education
01133, Adana/Turkey

Editör

Dr. Serkan DİNÇER
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
01133, Adana/Türkiye

Editor

Prof. Dr. Ann Marie HILL
Queen's University, Faculty of Education
511 Union Street, Kingston/Canada

Editör

Prof. Dr. Ann Marie HILL
Queen's Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
511 Union Street, Kingston/Kanada

Editor

Prof. Dr. Cecilia MERCADO
Saint Louis University, School of Comp.&Inf.Sci.
A. Bonifacio Street 2600, Baguio City/Philippines

Editör

Prof. Dr. Cecilia MERCADO
Saint Louis Üniversitesi, Bil. ve Tek. Fakültesi
A. Bonifacio Street 2600, Baguio City/ Filipinler

Editor

Prof. Dr. Piet KOMMERS
University of Twente, Faculty of BMS.
7500 AE, Enschede/Netherlands

Editör

Prof. Dr. Piet KOMMERS
Twente Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi
7500 AE, Enschede/Hollanda

Editor

Prof. Dr. Rosa BOTTINO
National Research Council, Edu. Technology Inst.
Via de Marini, 6, 16149, Genova/Italy

Editör

Prof. Dr. Rosa BOTTINO
Ulusal Araştırma Kurumu, Eğitim Teknolojileri Ens.
Via de Marini, 6, 16149, Genova/İtalya

Editor

Prof. Dr. Todd Alan PRICE
National Louis University, Faculty of Education
NLU Wheeling Campus, Illinois/USA

Editör

Prof. Dr. Todd Alan PRICE
National Louis Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
NLU Wheeling Campus, Illinois/ABD

Editor

Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV
National Research University, Higher Sch. of Econ.
Kirpichnaya str. 33, 105679, Moscow/Russia

Editör

Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV
National Research Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Kirpichnaya str. 33, 105679, Moskova/Rusya

Editorial Advisory Board**[Bilim Kurulu]**

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

List of Reviewers for Vol.6 – No.4
[Cilt.6 – Sayı.4 için Hakem Listesi]

Ali Rıza ERDEM, PhD.
Pamukkale University

Arife ERSOY, PhD.
Anadolu University

Ayşegül KARABAY, PhD.
Çukurova University

Birsen BAGÇECİ, PhD.
Gaziantep University

Bülent DOŞ, PhD.
Marmara University

Durmuş ASLAN, PhD.
Çukurova University

Elif DAĞLIOĞLU, PhD.
Gazi University

Ferah GÜÇLÜ YILMAZ, PhD.
Ministry of National Education

Kağan BÜYÜKKARCI, PhD.
Sinop University

Mehmet BARS, PhD.
Dicle University

M. Emre SEZGİN, PhD.
Çukurova University

Mehmet TAŞDEMİR, PhD.
Ahi Evran University

Munise Seçkin KAPUCU, PhD.
Eskişehir Osmangazi University

Mustafa ALTINKÖK, PhD.
Akdeniz University

Nalan AKKUZU, PhD.
Dokuz Eylül University

Ramazan YILMAZ, PhD.
Bartın University

Taha YAZAR, PhD.
Dicle University

Todd A. PRICE, PhD.
National Louis University

Vedat AKTEPE, PhD.
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

CONTENTS
[İÇİNDEKİLER]

Ahmet DOĞANAY

From the Editor in Chief
Editörden.....

vii

Osman SABANCI, Salih USLU

The analysis of pre-service social studies teachers' academic self-efficacy

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi 413

Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ

The relationship between metacognitive awareness and online information searching strategies

Üstbilişsel farkındalık ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişki 447

Kıvanç BOZKUŞ, Mustafa TAŞTAN

Teacher opinions about qualities of effective teaching

Etkili öğretmenlik niteliklerine ilişkin öğretmen görüşleri 469

Suat KAYA, Ahmet OK

The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence

İkinci sınıf İngilizce eğitim programı: Kuram-uygulama uyumu 491

Mehmet BARS, Behçet ORAL

Investigation of prospective teachers' metacognitive awareness in terms of some variables

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi 513

Şule SARIBAŞ, Yaşare AKTAŞ ARNAS

Preschool children's verbal problem solving skills and the types of verbal problems that teachers present to children

Okul öncesi dönem çocuklarının sözel problemleri çözme becerileri ve öğretmenlerin çocuklara sundukları sözel problem türleri 549

From the Editor in Chief

Dear producers and consumers of knowledge,

I would like to share the happiness of being with you again with 6th Volume 4th Issue of *Pegem Journal of Education and Instruction (PEGEGOG)*. I hope you could find time to have a rest after your busy schedule. Initially, I want to thank you for the increasing interest for our journal.

As mentioned before, we had applied to many indexes. Our belief in being accepted to these indexes that we are through evaluation process is increasing day by day. I would like to remind that our journal will have English and Turkish full papers from now on to fulfill the conditions of these indexes.

We shared with you in previous issues and announcements that our journal got high scores by many indexes. I'm pleased to inform you in this issue that the journal's *h*-index rose to 9. However, our aim is always to have much higher scores. Therefore, we invite you to share studies comprehensive, built on strong theoretical basis, innovative and bringing a vision on various fields of educational sciences increasing the number of readers.

There has been 13 articles sent for publication to our journal. This is good news for our journal and country. On the other hand, I have to indicate that there were critical problems in terms of format within these articles as stated in the previous issue. First of all, unfortunately we had to reject some articles as in many of them there were texts very similar to ones in different articles. At first step, we scan all articles in i-Thenticate program to determine the exact quotations from other resources. After this scan, we reject the articles detected to have exact quotations at a high rate without initiating peer-review process. Apart from that, we also send back the articles not written in an academic format not to disturb our reviewers unnecessarily.

One of the problems with the articles submitted to our journal and we had to reject was about data analysis. The data is the raw information collected from related resources through research aims. These should be analyzed in parallel with these aims. It is necessary to analyze them using statistics for quantitative data and methods such as content analysis or descriptive analysis for qualitative data. Analysis provides the data being transformed into findings and make sense. Especially, in some of document analysis and some qualitative studies, it is seen that data are presented as findings. In some others, data are presented being only described. It is essential that the studies are formed in an article format obeying the rules by the journal and presented for publication afterwards.

As always, we present the six articles got through peer-review process and given DOI number to you dear producers and consumers of knowledge. I wish these studies conducted in various fields of educational sciences will be useful and contribute to theoretical knowledge within the field. Hope to meet within the next issue.

Sincerely yours,

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Editor in Chief

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG) 6. Cilt 4. Sayı'sı ile sizlerle bir kez daha beraber olmaktan duyduğum mutluluğu paylaşmak istiyorum. Yoğun bir çalışma döneminin ardından umarım dinlenme fırsatı bulabiliyorsunuzdur. Öncelikli olarak dergimize olan ilginin sürekli artması nedeniyle sizlere teşekkür etmek isterim.

Daha önceden belirttiğimiz gibi birçok indekse başvurmuştuk. Değerlendirme sürecinde olduğumuz bu indekslere kabul edileceğimize olan inancımız her geçen gün artmaktadır. Bu indekslerin temel şartlarından biri olan tam metin İngilizce şartını sağlamak için artık dergimiz İngilizce ve Türkçe tam metin biçiminde çıktığını tekrar hatırlatmak isterim.

Dergimizin birçok indeks tarafından yüksek puanlar aldığını önceki sayılarımızda ve duyurularımızda sizlerle paylaşmıştır. Bu sayımızda da dergimizin *h*-indeksinin 9'a yükseldiğini sizlere bildirmekten mutluluk duyarım. Ancak bu değerden daha yüksek değerler hedefimizdir. Bu nedenle sizlerden dergimizin okuyucu kitlesini artıran eğitim bilimlerinin farklı alanlarında kapsamlı, kuramsal temelleri sağlam, yeni değişim ve vizyon açıcı araştırmaları bizimle paylaşmaya davet ediyoruz.

Dergimize bir öncesi sayının yayımlanmasından itibaren 13 makale başvurusu olmuştur. Bu, dergimiz ve ülkemiz için sevindirici bir haberdır. Ancak üzülerek belirtmem gerekiyor ki, önceki sayıda belirttiğimiz gibi bu makalelerin bazılarında format açısından önemli sorunlar vardı. Öncelikle birçok yazarımızın makalesindeki metinlerin başka makale ya da metinlerle birebir benzerliği nedeniyle üzülerek ret etmek zorunda kaldık. Bize gelen tüm makaleleri ilk önce I-thenticate programıyla diğer kaynaklardan birebir alıntıları belirlemek için tarıyoruz. Bu tarama sonucunda yüksek oranda birebir alıntı olduğu belirlenen makaleleri hakem sürecine göndermeden ret ediyoruz. Bunun dışında, bir akademik makale formatına uymayan çalışmalarını da hakemlerimizi boş yere yormamak adına geri çeviriyoruz.

Dergimize yapılan başvurularda ret etmek zorunda kaldığımız çalışmaların bir kısmında görülen sorunlardan birisi de veri analiziyle ilgiliydi. Veri, araştırma amaçları doğrultusunda ilgili kaynaklardan toplanan ham bilgilerdir. Bunların amaçlar doğrultusunda analiz edilmesi gerekir. Veriler sayısal ise istatistik teknikleri kullanarak nitel ise içerik analiz ya da betimsel analiz yöntemleri gibi yöntemlerle analiz etmek gerekir. Analiz verilerin bulguya dönüşmesini ve onlardan anlam çıkarılmasını sağlar. Özellikle belge analizi ve diğer nitel çalışmaların bazılarında verilerin bulgu olarak sunulduğu görülmektedir. Bazılarında ise veriler sadece betimlenerek sunulmaktadır. Başvuru yapılmadan önce çalışmaların derginin benimsediği kurallara uyarak makale formatına getirilmesi ve ondan sonra yayım için sunulması gerekmektedir.

Bu sayımızda da her zaman olduğu gibi hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve daha önce DOI numarası verdiğimiz altı 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 diliyor, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle en içten saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Baş Editör

The Analysis of Pre-Service Social Studies Teachers' Academic Self-Efficacy

Osman SABANCI^a, Salih USLU^b

^aGazi University, Gazi Education Faculty, Ankara/Turkey

^bÖmer Halisdemir University, Education Faculty, Niğde/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.021

Article history:

Received 23 March 2015
Revised 26 February 2016
Accepted 10 September 2016
Online 11 October 2016

Keywords:

Social studies,
Academic self-efficacy,
Pre-service teacher.

Abstract

The purpose of this study is to determine the pre-service social studies teachers' academic self-efficacy. Research data were obtained from a total of 433 pre-service teachers who studied at the department of social studies at a state university in Ankara in 2013-2014 academic years. In this research involving the use of mixed method, "Academic Self-Efficacy Scale" developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adapted to Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007) and "Personal Information Form" and "Academic Self-Efficacy Oriented Opinion Form" developed by researchers were used. It has been concluded on the quantitative dimension of the research that academic self-efficacy of the pre-service teachers shows statistically significant differences in terms of gender variable, and it does not show statistically significant differences in terms of class, daily study time and regular use of the library, reason for choosing social studies teacher education program and the number of books that they read other than textbooks after starting the college. On the qualitative dimension of the research the obtained data supported the pre-service teachers in terms of "feeling competent in the academic sense", "study and exam preparation habits" and "college expectations".

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.021

Makale Geçmişi:

Geliş 23 Mart 2015
Düzeltilme 26 Şubat 2015
Kabul 10 Eylül 2016
Çevrimiçi 11 Ekim 2016

Anahtar Kelimeler:

Sosyal bilgiler,
Akademik öz-yeterlik,
Öğretmen adayı.

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından akademik öz-yeterliklerinin belirlenmesidir. Araştırma verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören toplam 433 öğretmen adayından elde edilmiştir. Karma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Akademik Öz-Yeterliğe Yönelik Görüş Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf, günlük ders çalışma süresi ve kütüphaneyi düzenli kullanma durumu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni, üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı değişkenleri açısından ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen sonuçlar ise nicel ölçme aracından elde edilen verileri öğretmen adaylarının "akademik anlamda yeterli hissetme", "çalışma ve sınav hazırlanma alışkanlıkları" ve "üniversiteden beklentileri" açısından desteklemiştir.

Introduction

There have been a lot of alterations in education system throughout the historical process of cultural and technological changes all around the world. When these alterations are analyzed, it is seen that in the agriculture society, education systems have been designed in accordance with low-level skills whereas within the scope of industrialization, they have been designed according to necessities of industry and commercial manufacture. New realities have emerged with increasing complexities in technology, social systems and international economy and with transition into information age afterwards. These new realities have come with some effects on personal efficiency role in self-development in the field of education (Bandura, 2006, p. 9). In other words, education systems have been shaped by human competences required by the age.

In this context, social learning theory analyzes the developmental changes in human life for the function and enhancement of human agency. From this aspect, experiences in the lives of human beings are shaped by the mutual interaction between personal factors and different effects within continuously changing society. In this process, the environment, people live in, is not a factor that shapes their lives (Bandura, 2006, p. 1). There are six basic principles of Bandura's social learning theory. These principles are reciprocal determinism, symbolizing capacity, forethought capability, vicarious capability, self-regulatory capability and self-reflective capability (Korkmaz, 2007; Senemoğlu, 2011). The term "self" is a global structure that includes both self-efficacy and other aspects of oneself (Schunk, 2011, p. 212). One of the most significant principals of social learning theory is the self-judgment capacity. In this principal, individuals evaluate consequences of their ideas and thoughts after being applied and are able to judge themselves. At this point, individual's having self-awareness and making assessment between capacity and work to be done is an important issue for an individual's learning process (Korkmaz, 2007, p. 229). This leads us to the concept of self-efficacy which has been introduced by Bandura into the literature (Schwarzer & Jerusalem, 1999). In other words, self-efficacy obtained its theoretical framework largely from social cognitive theory (Schunk & Meece, 2006, p. 72). Self-efficacy refers to a person's beliefs about his or her capabilities to learn, organize, implement, and perform actions or behaviors in particular situations and at designated levels (Stewart, Allen & Bai, 2011, p. 299). Efficacy expectations determine how much effort people make and how long they will endure against difficulties and deterrent lives. The stronger the perceived self-efficacy is, the more effective the efforts are (Bandura, 1977, p. 194). In other words, these beliefs related with our personal efficacy affect behaviors in various ways. It affects teachers' personal choices and their actions throughout their lessons (Pajares, 1996, p. 544). Self-efficacy is also an important element in constructing motivation for achievement (Huang, 2013, p. 2).

Like self-concept, self-efficacy involves foreseeing and explaining person's feelings, thoughts and behaviors. On the other hand, efficacy is less related with the type of skills and talents of the person. The beliefs that the person have about what they can do with these skills and talents are more important for self-efficacy (Bong & Skaalvik, 2003, p. 5). The belief of efficacy is shaped differently for different people. Self-efficacy theory helps to decide on a suitable model of a scale in accordance with the designated lines (Bandura, 1997, p. 42). Perceived efficacy plays a key role in human functioning because it is affected human behaviour not only directly but also by its impact on other determinants such as goals and aspirations, outcome expectations, affective proclivities and perception of impediments and opportunities in the social environment (Bandura, 2006). People's beliefs about their personal efficacies form an important component of their self-recognition. The beliefs of self-efficacy are composed of four primary sources: enactive mastery experiences as the indicator of talents; vicarious experiences that change efficacy beliefs through others' success and conveyance of efficacies; verbal persuasion or other social influences that make people believe they possess certain capabilities; physiological and affective states from which people partly judge their capability, strength, and vulnerability to dysfunction (Bandura, 1997, p. 79; Firat Durdukoca, 2010; Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007).

The thinking process of efficacy involves two separate functions. The first is related with the type of information that people use as an indicator of their personal efficacy. The second function is related with compound rules or perceptions that people use for estimating their own efficacies and collecting efficacy information from different sources (Bandura, 1997, p. 79). Thus, when studied as a mediating variable in training studies, students' self-efficacy beliefs are responsive to improvements in students' learning and predictive of their academic competence (Zimmerman, 2000, p. 89). Studies in the literature show that there are important connections among the perception of ability, motivation and the results of achievement (Schunk, 1991/2014, p. 491).

The task of creating education environment that enable thinking competences to be improved depends on teachers' capabilities and self-efficacies. Teachers having high self-efficacy on teaching capability motivate their students and enhance their thinking competences (Bandura, 1994, p. 11). The perceived value affects behaviors because students show little interest in activities if these activities are of no worth for them (Schunk & Zimmerman, 1998, p. 141). In short, a strong self-efficacy supports higher levels of motivation and more endeavor and continuity and endurance for teaching process (Woolfolk Hoy & Davis, 2006, p. 120). Teachers' self-efficacy evolves out of Bandura's (1977, 1986, 1993, 1997) social cognitive theory (Stewart et al., 2011, p. 299). Self-efficacy, which is suggested as a belief system by Bandura, is causally related with behaviors and results (Driscoll, 2005, p. 316). Teachers with high levels of self-efficacy have more capability for providing necessary conditions and improving interpersonal relations that supports and maintains job satisfaction (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006, p. 485). On the other hand, the opposite of this issue is also true. Lower levels of self-efficacy result in less learning output, less endeavor and also more seposition (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 234). Creating effective learning environments depends heavily on teachers' skills and competences. Moreover teachers' beliefs in their own instructive competence partially determine how they perform academic activities in classroom. This also affects students' academic development and their views on intellectual skills. Teachers with high level of self-efficacy provide outstanding experience for their students (Bandura, 2006, p. 11). According to Ekici (2012, p. 175), academic self-efficacy constitutes one of the most important affective dimensions in academic achievement. In other words, teachers' aggregated job satisfaction neither exerts any significant influence on schools' academic outcomes, nor is it linked to students' achievement moderated by teachers' self-efficacy beliefs. However, students' academic achievement mostly rests on teachers' sense of competence (Caprara et al., 2006, p. 485). Accordingly, in learning-teaching processes, teacher's self-efficacy is equivalent to teachers' self-confidence regarding their ability to remove obstacles before students' learning (Tabançalı & Çelik, 2013, p. 1170). From another perspective, high level of self-efficacy belief of pre-service teachers can considerably affect their focus on objectives, their ability to deal with obstacles they might encounter, their expectations about the results they will get and their ability to develop effective teaching behaviors (Oğuz, 2012, p. 16). For this reason, considering that they are teachers of future, social studies pre-service teachers' academic self-efficacy has been studied in terms of certain variables.

Purpose of the Study

Academic self-efficacy is a student's belief with regard to completing an academic study successfully. Determining levels of academic self-efficacy of pre-service teachers can be instructive in explaining their behaviors on academic learning. Within this context, the aim of the research is to determine pre-service social studies teachers' academic self-efficacy in terms of certain variables (gender, grade level, daily study duration, regular use of library, reason for selecting social studies education and the number of books they read other than the course books after they started the university) and to examine their views on this topic.

Method

In this part of the study; research design, participants, instrument, procedure and data analysis section has been presented.

Research Design

This study was carried out by using mixed method research design. The basic assumption in this research design is that using both quantitative and qualitative methods in combination provides a better understanding of the research problem and research questions comparing to the use of one method only (Creswell, 2012, p. 535). In other words, quantitative data are supported with qualitative data in the study. Qualitative and quantitative data were collected simultaneously in the research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, p. 246). Content analysis is used to analyze the responses given for feedback form. Content analysis is defined as the total of several methodological tools and techniques applied to a wide range of discourses (Bilgin, 2006, p. 1). The main purpose in content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 259)

Participants

Quantitative study group of the research is composed of 433 voluntary pre-service teachers who study at the department of social studies education of a state university in Ankara. Qualitative study group of the research is composed of 69 social studies pre-service teachers in total who are chosen according to their total scores. These total scores are obtained through the quantitative data collection tool, which are equal to the lowest, median and highest scores. Table 1 shows descriptive data about participants.

Table 1.
Descriptive Data Related to Study Group.

Grade	Quantitative Study Group	Minimum	Maximum	Qualitative Study Group
1 st Grade	74	12.00	28.00	11
2 nd Grade	80	13.00	28.00	13
3 rd Grade	145	12.00	28.00	26
4 th Grade	132	15.00	28.00	19
Others	2	22.00	23.00	-
Total	433(231F 202M)	12.00	28.00	69(40 F 29 M)

*F: Female M: Male

Instrument

Standard method in measuring academic self-efficacy is to offer similar problems with those of present life for students to solve. Students predict their self-confidence resulting from solving every problem accurately (Bandura & Schunk, cited by Bong & Skaalvik, 2003, p. 8). In this study, "Academic Self-Efficacy Scale" which is developed as a data collection tool by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adjusted into Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007) and "Personal Information Form" and "Feedback Form on Academic Self-Efficacy" which were prepared by the researchers were used. Personal information form contains certain variables as gender, grade level, daily study duration, state of regular library use, reason for selecting social studies education and the number of books they read other than the course books after they started the university. For decision of these certain variables, the studies of Bong (1999); Busch (1995); Chevalier, Gibbons, Thorpe, Snell and Hoskins (2009); Demirtaş,

Cömert and Özer (2011); Fırat and Durdukoca (2010); Huang (2013); Oğuz (2012); Schunk and Pajares (2001); Tabanlı and Çelik (2013); Ülper and Bağcı (2012); Yeşilyurt (2013) have been taken into consideration.

Academic Self-Efficacy Scale is one-dimensional and contains 7 items. Items in the scale have been prepared in “4-point Likert type”. These items are “strongly disagree”, “partly agree” “agree” “strongly agree”. Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale is determined as .79. In this study, Cronbach reliability coefficient value of the scale is found as .75. Yeşilyurt (2013) has calculated Cronbach reliability coefficient value for the same scale as .76 in his study. It has been determined that Cronbach reliability coefficient results regarding the scale are close to each other. Necessary permissions have been obtained to use the scale in the study. In personal information form, social studies pre-service teachers’ gender, grade level, reason for selecting the area, study duration, the number of books they read other than the course books after they started the university and their regular library use habits were asked. In feedback form on academic self-efficacy, questions are about whether they feel academically competent in social studies education, their study/ project and examination preparation habits and their expectations from the university to feel academically successful. While preparing the feedback form, we got opinions of 2 experts working in the area of self-efficacy, of 2 field experts and 1 linguist. Necessary amendments were made in line with feedback they provided.

Procedure

Data of the study have been collected from totally 433 pre-service teachers who study at the department of social studies education of a state university in Ankara. Data were collected by researchers. Data collection tools were delivered to students in classrooms and necessary explanations were made. Data collection lasted nearly 25-30 minutes in each classroom. In the process of conducting feedback form strategies such as expert review, purposive sampling, detailed description and confirmability have been used in order to enhance validity and trustworthiness (Lincoln & Guba, 1985; Daymon & Holloway, 2011). In addition, gathered data were quoted without adding any comment (LeCompte & Goetz, 1982).

Data Analysis

Statistical analysis of data obtained from quantitative part of the study were carried out by using IBM SPSS 21.0 program and level of significance is accepted as [$p \leq .05$] in the study. Independent Samples t-Test was used to determine differences between the scores participants got from “Academic Self-efficacy Scale” based on their gender and regular library use. One-way Analysis of Variance (One-Way ANOVA) for independent samples were used to determine differences between the scores participants got from “Academic Self-efficacy Scale” based on grade level, daily study duration, reason for selecting social studies education and the number of books they read other than the course books after they started the university. Reliability coefficient of 4 questions which form the qualitative part of the study were calculated according to formula developed by Miles and Huberman (1994). Accordingly, it has been found that reliability coefficient is .92 for the 1st question, .89 for the 2nd question, .86 for the 3rd question and .88 for the 4th question. The mean of these four questions’ intercoder reliability coefficients is .88. As this mean value is above 70%, it is understood that data of the study reach to the desired reliability level (Yıldırım & Şimşek, 2013). These coefficients show that results of the study are reliable.

Results

Quantitative Findings for the Study

Descriptive data on pre-service teachers' answers for academic self-efficacy scale.

The descriptive data on pre-service teachers' answers for academic self-efficacy scale are given in Table 2.

Table 2.

Descriptive Data on Pre-service Teachers' Answers for Academic Self-Efficacy Scale.

Items	M	SD
1. I am always capable of completing necessary tasks successfully during my university education.	3.05	.63
2. I always pass with merit when I study for the exams hard enough.	3.49	.60
3. I definitely know what I should do to get high marks from exams.	3.27	.68
4. I know that I will pass the exam even if it is too difficult.	2.90	.79
5. I don't think there is any exam that I can't pass.	2.40	.84
6. During examinations, I am relaxed and calm because I believe in my intelligence.	2.99	.74
7. While studying for the exams, I generally don't know how I can cope up with the subjects I should learn.	3.16	.89

The arithmetic mean and standard deviation points of the answers given by social studies pre-service teachers for each item are given in Table 2. When Table 2 is examined, it is seen that average of the highest self-efficacy score is at 2nd item (\bar{X} =3.49). The lowest self-efficacy score is seen at 5th item (\bar{X} =2.40). On the other hand, it has been found that total self-efficacy score of the pre-service teachers in the study is \bar{X} =21.29. It demonstrates that pre-service teachers have high level of self-efficacy in general.

Findings regarding gender variable.

Table 3 shows the findings regarding gender variable.

Table 3.

The Results of T-Test for the Effect of Gender Variable on Preservice Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.

Gender	N	M	SD	df	t	p
Female	231	20.93	3.07	415.89	2.50	.01*
Male	202	21.70	3.25			

* $p < .05$

When Table 3 is analyzed, it is seen that there is a statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of female social studies pre-service teachers and male social studies pre-service teachers [$t_{(431)}=2.50$; $p < .05$]. When arithmetic average scores are examined, it is seen that difference is in favor of male social studies pre-service teachers. It is possible to interpret this finding as that academic self-efficacy of male social studies pre-service teachers are more positive when compared to female social studies pre-service teachers.

Findings regarding grade level variable.

Findings regarding grade level variable is given in Table 4.

Table 4.

The Results of One-Way Anova for the Effect of Grade Level on Preservice Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.

Variable		N	M	SD		
Grade level	1 st Grade	74	20.78	3.22		
	2 nd Grade	80	21.00	3.39		
	3 rd Grade	145	21.48	3.17		
	4 th Grade	132	21.53	3.05		
	Others	2	22.50	.70		
	Total	433	21.29	3.18		
	Source	SD	df	MS	F	p
	Between groups	42.01	4	10.51	1.04	.39*
	Within groups	4336.16	428	10.14		
	Total	4378.17	432			

* $p > .05$

When Table 4 is examined, no significant difference is seen between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and grade level they study [$F_{(4-428)}=1.04$, $p > .05$]. It is possible to interpret this finding as that grade level does not have any effect on academic self-efficacy of social studies pre-service teachers.

Findings regarding reasons for selecting social studies education.

Table 5 shows the findings regarding reasons for selecting social studies education.

Table 5.

The Results of One-Way Anova for the Effect of Pre-Service Teachers' Reasons for Selecting Social Studies Education on Their Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.

Variable		N	M	SD		
Reason for Selecting	Scores they got from university entrance exams (ÖSS-LYS)	175	20.81	3.16		
	It is the job they want to do	151	21.57	3.16		
	There is a guarantee of being employed	2	22.50	3.53		
	Their teachers suggested it	29	20.89	3.01		
	They had worries about unemployment	13	21.38	3.47		
	Their parents influenced them to choose it	27	21.62	3.27		
	Other	36	22.44	3.04		
	Total	433	21.29	3.18		
		Source	SD	df	MS	F
	Between Groups	111.06	6	18.51	1.85	.09*
	Within Groups	4267.11	426	10.02		
	Total	4378.17	432			

* $p > .05$

When Table 5 is analyzed, no significant difference is seen between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their reasons for selecting social studies education [$F_{(6-426)}=1.85$, $p > .05$]. It is possible to interpret this finding as that reason for selecting social studies education does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

Findings regarding daily study duration.

Table 6 shows findings regarding daily study duration.

Table 6.

The Results of One-Way Anova for the Effect of Daily Study Duration on Preservice Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.

Variable	N	M	SD		
Duration of daily study					
I never study	30	21.53	3.14		
I study at the times of exams only	161	21.09	3.34		
I study less than 1 hour everyday	46	21.02	2.99		
I study 1-2 hours everyday	64	21.20	2.91		
I study 2-4 hours everyday	46	21.54	3.48		
I study 4-6 hours everyday	43	21.69	2.85		
I study 6-8 hours everyday	20	22.70	2.40		
I study 8-10 hours everyday	8	23.12	3.35		
Other	15	19.46	3.15		
Total	433	21.29	3.18		
Source	SD	df	MS	F	p
Between Groups	138.47	8	17.31	1.74	.09*
Within Groups	4239.70	424	10.00		
Total	4378.17	432			

* $p > .05$

When Table 6 is analyzed, it is seen that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their daily study duration [$F_{(8-424)}=1.74$, $p > .05$]. It is possible to interpret this finding as that daily study duration does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

Findings regarding the number of books read other than course books.

The results of ANOVA computed for the effect of number of books read other than course books on test scores are shown in Table 7.

Table 7.

The Results of One-Way Anova for the Effect of Number of Books Read Other Than Course Books on Pre-Service Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.

Variable	N	M	SD		
Number of books read other than course books					
I don't read any books	24	21.08	2.55		
I read 1-5 books in a month	126	21.14	3.05		
I read 6-10 books in a month	79	21.31	3.26		
I read 11 books or more in a month	204	21.40	3.30		
Total	433	21.29	3.18		
Source	SD	df	MS	F	p
Between groups	6.59	3	2.20	.22	.89*
Within groups	4371.59	429	10.19		
Total	4378.17	432			

* $p > .05$

When Table 7 is examined, no significant difference is seen between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and the number of books they read other than course books [$F_{(3-429)}=.22, p>.05$]. It is possible to interpret this finding as that the number of books read other than course books does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

Findings regarding regular library use.

Table 8 shows t-test results for the effect of regular library use on preservice teachers' academic self-efficacy scores.

Table 8.

The Results of T-Test for the Effect of Regular Library Use on Pre-Service Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.

Regular library use	N	M	SD	df	t	p
Yes	179	21.48	3.37	431	1.02	.32*
No	254	21.16	3.03			

* $p>.05$

According to Table 8, there is no statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers who regularly use the library and social studies pre-service teachers who do not regularly use [$t_{(431)}=1.02; p>.05$]. It is possible to interpret this finding as that regular library use does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

Findings regarding the most common reason for using library.

The results of the study regarding the most common reason for using library are given in Table 9.

Table 9.

The Results of One-Way Anova for the Effect of the Most Common Reason for Using Library on Pre-Service Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.

Variable		N	M	SD		
The most common reason for using library	I never use library	248	21.23	3.08		
	I use library to study for lessons	47	21.93	3.14		
	I use library to do homework	15	21.26	3.73		
	I use library to study for an exam	21	21.28	3.18		
	I use library to do research	34	22.32	2.98		
	I use library to read books or journals	49	20.36	3.50		
	I use library to follow publications	2	17.00	1.41		
	Other	17	21.52	3.14		
Total		433	21.29	3.18		
Source		SD	df	MS	F	p
Between groups	136.11	7	19.45	1.95	.07*	
Within groups	4242.06	425	9.99			
Total	4378.17	432				

* $p>.05$

It is understood from Table 9 that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their most common reason to use library [$F_{(7-425)}=1.95, p>.05$]. It is possible to interpret this finding as that most common reason to use library does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

Qualitative Findings for the Study

Here, data given by pre-service teachers are analyzed with respect to reasons for their feeling themselves academically competent or not, their habits of studying or preparing project or doing homework, the ways of their getting prepared for exams and their expectations from the university to be academically successful.

Findings on academic self-efficacy of pre-service teachers in their field.

Pre-service teachers' reasons for their feeling themselves as academically competent or not in their field are shown in Table 10.

Table 10.

Distribution of the Reasons of Pre-service Teachers Who Gave Positive Answers to the Question "Do You Feel Academically Adequate in the Area of Social Studies Education?"

	Academic self-efficacy in the area	f	%
Yes	Sufficient education (Y5)	7	25.94
	Having motivation for study(Y4)	4	14.81
	Having self-confidence (Y7)	4	14.81
	It is an interdisciplinary area (Y6)	3	11.11
	Being successful in courses (Y2)	2	7.41
	Being personally developed (Y8)	2	7.41
	Interest for the field (Y9)	2	7.41
	Taking education from the field experts (Y1)	1	3.70
	Interest for search (Y10)	1	3.70
	Having high level of readiness (Y3)	1	3.70
	Total	27	100.00

When explanations of pre-service teachers in the study group who gave the answer "yes" for the question of "Do you feel academically competent in the field of social studies education?" are examined (see Table 10), it is seen that the reason with the highest score is "having sufficient education". Reasons with the lowest score are "taking education from field experts", "interest for searching" and "high level of readiness". Some of the answers of pre-service teachers who think that the reason for their having self-efficacy is sufficient education are: "Yes, I feel myself academically competent, because I receive sufficient education", "Yes, I think I receive necessary education", "I feel myself competent, because I feel that I've taken necessary courses and got necessary information; I make searches."

Table 11.

Distribution of the Reasons of Pre-service Teachers Who Answered "No" to the Question of "Do You Feel Academically Adequate in the Area of Social Studies Education?"

	Academic self-efficacy in the area	f	%
No	Insufficient education (N5)	13	30.22
	Being aware of inadequacies (N1)	7	16.28
	Not studying hard enough (N6)	6	13.95
	Lack of experience (N7)	4	9.30
	Lack of knowledge (N8)	4	9.30
	Not being able to develop himself/herself (N9)	3	6.98
	Dislike of the department/field (N2)	2	4.65
	Lack of self-confidence (N3)	1	2.33
	Studying only at times of exams (N4)	1	2.33
	Low level of readiness (N10)	1	2.33
	Lack of guidance (N11)	1	2.33
	Total	43	100.00

When explanations of pre-service teachers in study group who gave answer “no” for the question of “Do you feel academically competent in the field of social studies education?” are examined (see Table 11), it is seen that the reason with the highest score is “Insufficient education”. Reasons with the lowest score are “Lack of self-confidence”, “Studying only at times of exams”, “Low level of readiness” and “Lack of guidance”. Some of the answers of pre-service teachers who relate their lack of self-efficacy with insufficient education are: “I don’t feel myself competent, because I think there is no sufficient education”, “No, because we haven’t taken sufficient education and we haven’t studied hard enough, either”, “I don’t think the education is sufficient enough, because the department doesn’t provide enough equipment for us to gain expertise in this field and I think this is because of the education system”. Although there is no significant difference between academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their grade levels, most of the first graders indicate that they feel themselves at the bottom of the ladder academically.

Table 12.

Distribution of Answers to the Question of “What Can You Say about Your Studying/ Project/ Homework Preparation Habits?”

Studying/project/ homework preparation habits	f	%
Getting prepared at the last week(1)	24	29.27
Planned and programmed study (7)	13	15.84
Efficient use of time (3)	12	14.63
Being disciplined (2)	5	6.10
Feeling herself/himself incompetent (6)	4	4.88
Making researches using different sources (16)	4	4.88
Passing the course (4)	3	3.66
Studying only at times of exams (10)	3	3.66
Taking responsibility (11)	3	3.66
Not being able to put the plans into practice (5)	2	2.44
Dislike of doing homework (8)	2	2.44
Interest for studying or doing homework (14)	2	2.44
Having self-confidence (15)	2	2.44
Reviewing regularly (9)	1	1.22
Not studying regularly (12)	1	1.22
Studying by summarizing (13)	1	1.22
Total	82	100.00

When answers of pre-service teachers in study group for the question of “What can you say about your Studying/ Project/ Homework preparation habits?” are examined (see Table 12), it is seen that statement of “Getting prepared at the last week” gets the highest score. Statements getting the lowest score are “Regular review”, “Not studying regularly” and “Studying by summarizing”. Some of the statements of pre-service teachers who gave the answer of “getting prepared at the last week” for this question are: “I don’t do my homework or projects on time; generally, I do them a week before the due date”, “I usually leave projects or homework preparation to the last week, but I always give necessary importance to them”, “I make preparations for the subject I will present a week ago and I prepare necessary materials”.

Table 13.

Distribution of Answers to the Question of “How Do You Get Prepared for Exams of any Course in the Area of Social Studies Education?”

Getting Prepared for the exam	f	%
Studying by the notes/summaries (3)	24	24.74
It depends upon the exam type / course (2)	11	11.34
Using different kinds of sources (course book...etc.) (4)	10	10.31
Memorizing (5)	9	9.28
Studying just by reading (7)	9	9.28
Getting prepared just a week before the exam(8)	8	8.25
Studying just a day before the exam (11)	7	7.22
Writing down for revising (12)	6	6.19
Studying daily/ regularly (10)	3	3.09
Studying with questions (15)	3	3.09
Listening to the teacher carefully during the lesson (6)	2	2.06
Studying over a period of time (14)	2	2.06
Linking it with daily life (13)	1	1.03
Attending to the course (9)	1	1.03
Internalization of subject (1)	1	1.03
Total	97	100.00

When answers of pre-service teachers in the study group for “How do you get prepared for exams of any course in the area of social studies education?” are examined (see Table 13), it is seen that statement of “Studying the notes/summaries” gets the highest score. Statements getting the lowest score are “Internalization of subjects”, “Attending to the course” and “Linking it with daily life”. The statements of the pre-service teachers who answered this question mostly as “studying the notes/summaries” are: *“I attend lessons regularly. During lessons I take notes and I get prepared for the exam by studying these notes”, “I generally summarize the topics while I am preparing for the exam”, “generally I take notes and then I interpret these notes in my mind”.*

When answers of pre-service teachers in the study group for “What are your expectations from the university in terms of feeling academically successful?” are examined (see Table 14), it is seen that statement of “Increasing the quality of education” got the highest score. Statements getting the lowest score are “Improving culturally”, “Enhancing library services”, “Creating employment opportunities”, “Improving social means (Medico, scholarship, etc.)” and “Developing multi-directional point of view”. Some of the statements of the pre-service teachers answering to this question mostly as “increasing the quality of education” are: *“Instructors come to lesson with materials and they call my attention to lesson”, “I think it is necessary for the university to give more academic and high levels of education”, “I want to attend lessons where instructors lecture by themselves rather than using power point slides. I also want to get scientific information. Moreover, during my university education I want to learn the languages related with our department. If we are guided to do researches, I think our research skills will be developed academically”.*

Table 14.

Distribution of Answers to the Question “What Are Your Expectations from the University in Terms of Feeling Academically Successful?”

Expectation from the university	f	%
Increasing the quality of education (1)	20	25.97
Improving culturally (2)	1	1.30
Enhancing counseling services (3)	3	3.89
Inducing to make research(4)	3	3.89
Facilities for personal development (conferences, symposiums ...etc.) (5)	6	7.79
Giving importance on application activities (6)	8	10.39
Enhancing library services (7)	1	1.30
Prioritizing educationists in the field (8)	3	3.89
Having no expectation (9)	19	24.68
Increasing the support for projects and researches (10)	2	2.60
Relating it with daily life (11)	2	2.60
Creating employment opportunities (12)	1	1.30
A fair learning environment (13)	2	2.60
Benefit from student exchanges (14)	2	2.60
Enhancing the opportunities for post graduate education (15)	2	2.60
Improving social means (Medico, scholarship, etc.) (16)	1	1.30
Developing multidirectional point of view (17)	1	1.30
Total	77	100.00

The presentation of the findings that are revealed at the end of the study has been completed. In the next section discussions of findings and implications for further research will be presented.

Discussion, Conclusion & Implementation

In this study it is aimed to determine pre-service social studies teachers' academic self-efficacy in terms of certain variables (gender, grade level, daily study duration, regular use of library, reason for selecting social studies education and the number of books they read other than the course books after they started the university) and to examine their views on the subject and these results are obtained:

Pre-service teachers are found out to have high level of self-efficacy score in general. In one of the study which involves pre-service teachers studying more than one education program (Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, Turkish Language and Literature, Philosophy Group and Foreign Language Education), it has been found that levels of academic self-efficacy sense of the relevant sample are slightly over the mean. It has been interpreted as that level of pre-service teachers' sense of academic self-efficacy is not extremely high (Yeşilyurt, 2013, p. 99). Another study which supports the findings of this research has been conducted by Tabancalı and Çelik (2013). In that study it has been determined that academic self-efficacy and teaching self-efficacy of pre-service teachers are high. In Demirtaş, Cömert and Özer's study (2011) it is found out that pre-service teachers in the departments of Turkish, Social Sciences, Music and Art Teaching consider themselves as more adequate when analyzed in terms of the total points in self-efficacy scale (p. 105).

In the light of findings regarding gender, it has been concluded that there is a statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of female social studies pre-service teachers and male social studies pre-service teachers and that difference is in favor of male social studies pre-service teachers. That academic self-efficacy of male social studies pre-service teachers is more positive than female social studies pre-service teachers may result from the fact that they find education sufficient and they are self-confident. Moreover, researchers report that tendencies of self-confidence

of women (language arts) and men (mathematics, science and technology) changes according to their academic areas (Schunk & Pajares, 2001, p. 10). This finding is parallel with those research findings which end up in favor of men (Fırat Durdukoca, 2010). There are also researchers who have found that men have higher level of academic self-efficacy than women in general (Bong, 1999; Busch, 1995; Schunk & Pajares, 2001). In the study of Huang (2013), researches on gender differences in academic self-efficacy have been summarized. When considering generally, it has shown that men have slightly higher academic self-efficacy than women. Besides, it has been suggested that area is an important moderator in explaining variation of gender regarding academic self-efficacy (p. 12). These mentioned researches support the findings of this study in terms of gender. From another perspective, Şahin-Taşkın and Hacıömeroğlu (2010), Ülper and Bağcı (2012) and Yeşilyurt (2013) could not find any significant difference between gender and levels of both self-efficacy and also academic self-efficacy sense of pre-service teachers in their researches. This finding is interpreted as both male and female pre-service teachers have academic self-efficacy sense similar to each other (Yeşilyurt, 2013, p. 97). It has been found in another study that teaching self-efficacy and academic self-efficacy of pre-service teachers did not show significant differences according to gender variable. (Tabanlı & Çelik, 2013, p. 1176).

In the light of findings regarding grade level, it has been concluded that there is no statistically significant difference between total scores of pre-service teachers' academic self-efficacy and their grade levels. In other words, it is found out that the variable of grade level has no significant effect on self-efficacy levels of pre-service social studies teachers. However, contrary to this finding, there are studies in the literature that have found out significant difference between self-efficacy beliefs and grade level variable (Baltaoğlu, Sucuoğlu & Yurdabakan, 2015; Fırat Durdukoca, 2010; Oğuz, 2012). This may be because pre-service teachers who have different socio-cultural characteristics get education together in the same class. Although no significant relation has been found between pre-service teachers' academic self-efficacy and their grade levels according to the quantitative research, data gathered from qualitative research have some hints that show differences with respect to grade levels. Consistent with these qualitative data, in the study of Chevalier et al. (2009) it is seen that students cannot figure out their own performances and cannot indicate them in certain terms, either. It is also stated in the study that first graders overestimate their performances. In another research, it is found out that pre-service teachers' academic self-efficacy levels vary by their age level. Academic self-efficacy of pre-service teachers at the age of 20 and under is higher than pre-service teachers at the age of 21 years and over (Tabanlı & Çelik, 2013, p. 1176-1177). Akkuş' study (2013) also supports this finding in terms of grade level variable.

In the light of findings regarding the variable of reasons for selecting social studies education, it has been concluded that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their reasons for selecting social studies education. In other words, it is found out that the variable of reasons for selecting social studies has no significant effect on academic self-efficacy levels of pre-service teachers. Similarly Oğuz (2012) has not found out any significant difference between pre-service teachers academic self-efficacy scores and their selecting this department voluntarily or involuntarily. This finding of Oğuz's study (2012) is consistent with our research results.

In the light of findings regarding the variable of daily study duration, it has been concluded that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of pre-service social studies teachers and their daily study duration. In other words, it is found out that daily study duration has no significant effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

In the light of findings regarding the variable of number of books read other than course books, it has been concluded that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and the number of books they read other than course books. In other words, the number of books read other than course books does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

In the light of findings regarding the variable regular library use, it has been concluded that there is no statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers who regularly use the library and pre-service social studies teachers who do not regularly use. In other words, regular library use does not have any effect on academic self-efficacy levels of pre-service social studies teachers. This result may be because the habit of using library regularly is not developed among pre-service teachers.

In the light of findings regarding the variable of the most common reason to use library, it has been concluded that there is no statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their most common reason to use library. In other words, the most common reason to use library does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

According to the qualitative data of the research, these results are obtained:

- Pre-service teachers in the study group, who academically feel themselves as competent and answered “yes” to the question, frequently indicate the reason of “sufficient education”. The other frequent reasons are “having motivation for study” and “having self-confidence”. On the other hand, the least indicated reasons are “taking education from the field experts”, “interest for search” and “having high level of readiness”.
- The pre-service teachers in the study group, who feel themselves academically incompetent and answered “no” to the question, indicate mostly these reasons: “insufficient education”, “being aware of inadequacies” and “not studying hard enough”. On the other hand, the least frequent reasons they indicate are “lack of self-confidence”, “studying only from exam to exam”, “low level of readiness” and “lack of guidance”, respectively.
- When we investigate “studying /project or homework preparation habits” of the pre-service teachers in the study group, it is seen that the most frequent reason they state is “getting prepared at the last week”. This is followed by “planned and programmed study” and “efficient use of time”. Within this frame, the least repeated statements are “reviewing regularly”, “not studying regularly” and “studying by summarizing”, respectively.
- When we analyze pre-service teachers’ habits for getting prepared for exams of any course in the area of social studies education, we find out that the most frequent answer is “studying the notes/ summaries”. The other mostly repeated answers are “It depends upon the exam type / course” and “using different kinds of sources (course book...etc.)”. The least repeated answer of pre-service teachers are “linking it with daily life”, “attending to the course” and “internalization of subject”, respectively.
- When the pre-service teachers’ expectations from the university in terms of feeling academically successful are analyzed, it is found out that the answers gather mostly around the statement “increasing the quality of education”. On this topic, the least repeated statements are “improving culturally”, “enhancing library services”, “creating employment opportunities”, “improving social means (Medico, scholarship, etc.)” and “developing multi-directional point of view”.
- All in all, although academic self-efficacy levels of pre-service social studies teachers are found out to be high, when we examine background of this result, it can be concluded that the study group have no habits of studying regularly. They also do not have the habit of regular library use. Moreover, about one-third of pre-service social studies teachers have selected teaching profession voluntarily. The others indicate that they select this department because of external causes and also because their university exam scores enable them to enroll for this department. Within this context, it can be said that quantitative and qualitative data gathered in this study sometimes support each other in terms of self-efficacy. Furthermore, the result of the study also put forward the importance of the university from which the study group gets education on their academic development.

Some recommendations in line with findings obtained from the research are as following:

- Researches may be conducted in order to reveal underlying reasons of significant difference regarding gender variable.
- Further studies can be made in order to find out why self-efficacy levels of pre-service teachers remain steady while their grade levels progress.
- The reasons behind pre-service teachers' feeling themselves incompetent according to qualitative data although their self-efficacy levels are found out to be high according to quantitative data can be investigated.

Since there are not sufficient studies with the aim of determining academic self-efficacy of pre-service social studies teachers in the literature, it is believed that carrying out similar researches on different samples with the same methods will contribute to the literature. In the study conducted by Jonson-Reid et al. (2005), cross-sectional relations of academic self-efficacy and various factors (power and control structure, obstacles arising from personal problems and fear of victimization at school) have been examined. Such relations can be put forth in terms of teachers and pre-service teachers.

- Personal development seminars and panels to improve academic self-efficacy can be organized for social studies pre-service teachers.
- Studies that examine the relationship between academic self-concept and self-efficacy beliefs in social studies education can be conducted with different samples.
- The changes in academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers can be observed after they start their teaching profession.
- It is also recommended that social studies education undergraduate program should be revised in terms of academic self-efficacy belief.

Acknowledge

This study was presented as an oral presentations held on 28-30 April 2014 in The International Social Studies Education Symposium III (ISSES III) at Gazi University.

Türkçe Sürüm

Giriş

Eğitim sistemleri, kültürel ve teknolojik değişimlerin tarihsel süreçleri boyunca dünyanın her yerinde önemli değişikliklere uğramıştır. Bu değişimleri kısaca irdelediğimizde, eğitim sistemleri tarım toplumlarında düşük seviyedeki becerilere, sanayileşmede endüstri ve ticari imalatın ihtiyaçlarına göre tasarlanmıştır. Teknolojide, sosyal sistemlerde ve uluslararası ekonomide artan karışıklıklar ve sonrasında bilgi çağına geçişle birlikte yeni gerçeklikler ortaya çıkmıştır. Bu yeni gerçeklikler eğitim alanında kendini geliştirmedeki kişisel yeterlik rolünde bir getiri meydana getirmiştir (Bandura, 2006, p.9). Bir başka deyişle eğitim sistemleri dönemin gerektirdiği insan yeterliklerine göre şekillenmiştir.

Bu çerçevede, sosyal öğrenme kuramı, insan unsurunun gelişme ve çalışması açısından insan ömründeki gelişimsel değişimleri çözümlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yaşamlarda alınan yol sürekli değişen toplumlardaki farklı etkiler ve kişisel faktörler arasında karşılıklı etkileşimlerle şekillenir. Bu süreçte insanların yaşadığı çevre, onların hayatlarını düzenleyen bir unsur değildir (Bandura, 2006, p.1). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında altı temel ilke mevcuttur. Bu ilkeler, karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism), sembolleştirme kapasitesi (symbolizing capability), öngörü kapasitesi (forethought capability), dolaylı öğrenme kapasitesi (vicarious capability), öz-düzenleme kapasitesi (self-regulatory capability) ve öz-yargılama kapasitesi (self-reflective capability)'dir (Korkmaz, 2007; Senemoğlu, 2011). Öz-kavramı, öz-yeterlik ve kendinin diğer yönlerini içeren küresel bir yapıdır (Schunk, 1991, p. 212). Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri olan öz-yargılama kapasitesidir. Bu ilkede bireyler kendi fikirlerini ve düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirir ve kendisini yargılayabilir. Bu noktada insanın kendinin farkında olması ve kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, bireyin öğrenme sürecinde önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Korkmaz, 2007, p. 229). Bu durum Bandura'nın literatüre kazandırdığı öz-yeterlik (self-efficacy) kavramını karşımıza çıkarmaktadır (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Başka bir deyişle, öz-yeterlik kuramsal çerçevesini büyük ölçüde sosyal bilişsel teori içinden almıştır (Schunk & Meece, 2006, p. 72). Öz-yeterlik kavramı, insanların belli durumlarda ve seviyelerdeki eylemleri, davranışları öğrenme, düzenleme, uygulama ve yürütme kabiliyetlerine olan inançlarına karşılık gelmektedir (Stewart, Allen & Bai, 2011, p. 299). Yeterlik beklentileri, insanların ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklar ve caydırıcı yaşantılar karşısında ne kadar dayanacaklarını belirler. Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlü olursa, çabalar da o kadar etkili olmaktadır (Bandura, 1977, p. 194). Bir başka deyişle, kişisel yeterliliğimize ilişkin bu inanışlar çeşitli şekilde davranışları etkiler. Onlar bireysel seçimlerini yaparken ve derslerinde takip edecekleri eylemleri etkiler (Pajares, 1996, p. 544). Ayrıca, öz-yeterlik başarı güdüsünün oluşturulmasında önemli bir yapıdır (Huang, 2013, p. 2).

Benlik kavramı gibi öz-yeterlik, kişinin duygu, düşünce ve hareketlerini öngörmeyi ve açıklamayı içermektedir. Bununla birlikte yeterlik yargısı bireylerin ne tür beceri ve yeteneklere sahip olmasıyla daha az ilgilenmektedir. Onlar sahip olduğumuz beceri ve yeteneklerden yapabileceklerine ilişkin bireylerin sahip olduğu inancı daha önemli görmektedirler (Bong & Skaalvik, 2003, p. 5). Yeterlik inancı farklı bireylerde farklı biçimde şekillenmektedir. Öz-yeterlik teorisi belirtilen çizgiler doğrultusunda ölçeğin uygun bir modelini öngörür (Bandura, 1997, p. 42). Algılanan öz-yeterlik, davranışı sadece doğrudan etkilemekle kalmaz aynı zamanda hedefler ve istekler, sonuç beklentileri, duyuşsal eğilimler, fırsatlar ve engeller gibi sosyal çevrede diğer belirleyici faktörler üzerinde de etkili olmasından dolayı insan etkinliklerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 2006). İnsanların kişisel yeterlikleri hakkındaki inançları, kendilerini tanımalarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Öz-yeterlik inançları, başlıca dört bilgi kaynağından oluşur. Bunlar kabiliyetin göstergesi olan etkili performans başarıları (enactivemastery experiences), yeterliklerin aktarımı ve diğerlerinin başarısı yoluyla yeterlik inançlarını değiştiren dolaylı yaşantılar (vicarious experiences), sözlü ikna ve bir insanın belirli yeteneklere sahip

olduğu sosyal etkilerin benzer çeşitleri ve insanların kısmen kendi yeterliliklerini, güçlülüklerini ve yetmezliğe karşı hassasiyetlerini yargıladığı fizyolojik duygusal durumlardır (Bandura, 1997, p. 79; Fırat Durdukoca, 2010; Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007).

Yeterlik bilgisinin düşünsel süreci iki ayrı işlevi içermektedir. Bunlardan ilki, insanların kişisel yeterlik göstergesi olarak kullandığı bilgi çeşidine aittir. İkinci işlev ise, insanların kendi kişisel yeterlikleri hakkında düşünceler oluşturup farklı kaynaklardan yeterlik bilgisi topladığı ve onları ölçtüğü birleşmiş kurallar ya da sezgilerle ilişkilidir (Bandura, 1997, p. 79). Açıkçası, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, onların öğretimsel deneyim değişkenine duyarlı, öğrencilerin gelişiminde nedensel rol oynar ve akademik yeterliliklerini kullanır (Zimmerman, 2000, p. 89).

Düşünsel becerilerin gelişmesine olanak sağlayan öğrenme çevrelerini oluşturma görevi ciddi ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz-yeterliklerine bağlıdır. Öğretme kabiliyetleri hakkında yüksek yeterlik duyguları olan öğretmenler, öğrencilerini güdüler ve düşünsel gelişimlerini arttırmaktadır (Bandura, 1994, p. 11). Algılanan değer, davranışları etkilemektedir. Çünkü öğrenenler faaliyetlere az ilgi göstermekte ve onlar için değeri bulunmamaktadır (Schunk & Zimmerman, 1998, p. 141). Kısacası, güçlü bir yeterlik duygusu, daha yüksek motivasyonu, daha büyük çabayı, sürekliliği ve öğretme sürecine karşı direnci destekleyebilmektedir (Woolfolk Hoy & Davis, 2006, p. 120). Öğretmenlerin yeterlik duyguları Bandura'nın (1977, 1986, 1993, 1997) öz-yeterliğin sosyal düşünsel teori yapılanmasından kaynaklanmaktadır (Stewart et al. 2011, p. 299). Bandura tarafından bir inanç sistemi olarak önerilen öz-yeterlik, davranış ve sonuçlarla nedensel olarak ilgilidir (Driscoll, 2005, p. 316). Yüksek öz-yeterlik inançları olan öğretmenler, şartları oluşturma ve çalışma memnuniyetini destekleyen ve sürdüren kişilerarası ağları yükseltmede daha yetenekli olabilirler (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006, p. 485). Ayrıca bunun zıttı da doğrudur. Daha düşük yeterlik, düşük öğrenme çıktıları ve sonra düşük yeterlikler ortaya çıkaran daha az çaba ve çabuk pes etmeye sebep olur (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, p. 234). Verimli öğrenme çevreleri oluşturmak ciddi ölçüde öğretmenlerin yetenek ve yeterliklerine bağlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretici yeterliklerine inanmaları kısmen akademik aktiviteleri sınıfta nasıl yaptıklarını belirler. Bu, aynı zamanda öğrencilerin akademik gelişimlerini ve düşünsel kabiliyetlerine olan görüşlerini etkiler. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencileri için üstün deneyimler oluşturmaktadır (Bandura, 2006, p. 11). Ekici'ye göre (2012, p. 175) akademik öz-yeterlik, akademik başarıda en önemli duyuşsal boyutlardan birini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin kümelenmiş iş memnuniyeti, ne okulların akademik çıktıklarına önemli bir etki eder, ne de öğretmenlerin öz-yeterlik inançları tarafından oluşturulan öğrenci başarısıyla ilişkilidir. Ancak öğrencilerin akademik başarıları çoğunlukla öğretmenlerin yeterlik duygusuna bağlıdır (Caprara et al. 2006, p. 485). Buna göre öğretmen öz-yeterliği, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmesinin önündeki engelleri ortadan kaldıracabileceklerine ilişkin öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerine karşılık gelmektedir (Tabancalı & Çelik, 2013, p. 1170). Bir başka açıdan, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması hem amaçlarına odaklanmalarını hem ortaya çıkan engeller karşısında mücadele edebilmelerini hem de elde edecekleri sonuçlara ilişkin beklentilerini ve etkili öğretmenlik davranışları geliştirmelerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Oğuz, 2012, p. 16). Bu sebeple, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olma potansiyeli dikkate alınarak akademik öz-yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Akademik öz-yeterlik, öğrencinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, akademik öğrenmeye ilişkin davranışlarının açıklanmasında yol gösterici olabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf, günlük ders çalışma süresi, kütüphaneyi düzenli kullanma durumu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni ve üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı) akademik öz-yeterliklerini belirlemek ve konu hakkındaki görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma karma araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Karma araştırma deseninde temel varsayım, hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının araştırma problemi veya sorusunun, her bir yöntemin tek başına sağladığından daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamasıdır (Creswell, 2012, p. 535). Bir başka deyişle çalışmada nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Bu çalışmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, p. 246). Görüş formuna verilen cevapların analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Bilgin, 2006, p. 1). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 259).

Katılımcılar

Araştırmanın nicel çalışma grubunu gönüllülük esasına göre, Ankara’da bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören toplam 433 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise nicel veri toplama aracından elde ettikleri toplam puanları en düşük, en yüksek ve ortanca değerlere karşılık gelen toplam 69 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu hakkındaki betimsel veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Veriler.

Sınıf	Nicel Çalışma Grubu	Minimum	Maximum	Nitel Çalışma Grubu
1. Sınıf	74	12.00	28.00	11
2. Sınıf	80	13.00	28.00	13
3. Sınıf	145	12.00	28.00	26
4. Sınıf	132	15.00	28.00	19
Diğer	2	22.00	23.00	-
Toplam	433 (231K 202E)	12.00	28.00	69 (40 K 29 E)

K: Kadın E: Erkek

Veri Toplama Araçları

Akademik öz-yeterlik’in ölçülmesinde standart yöntem, öğrencilerin çözmesi gereken güncel yaşamdakine benzer sorunların sunulmasıdır. Öğrenciler, her problemi doğru olarak çözebilmeleri sonucu oluşan güvenlerini tahmin eder (Bandura & Schunk (1981)’tan aktaran, Bong & Skaalvik, 2003, p. 8). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Akademik Öz-Yeterliğe Yönelik Görüş Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, cinsiyet, sınıf, günlük ders çalışma süresi, kütüphaneyi düzenli kullanma durumu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni ve üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı değişkenlerinden oluşmaktadır. Belirtilen değişkenlerin seçilmesinde Bong (1999); Busch (1995); Chevalier, Gibbons, Thorpe, Snell ve Hoskins (2009); Demirtaş, Cömert ve Özer (2011); Fırat ve Durdukoca (2010); Huang (2013); Oğuz (2012); Schunk ve Pajares (2001); Tabancalı ve Çelik (2013); Ülper ve Bağcı (2012); Yeşilyurt (2013) çalışmaları dikkate alınmıştır.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, tek boyutlu olup 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki bulunan maddeler “4’lü Likert tipinde” yapılmıştır. Bu maddeler “bana hiç uymuyor”, “bana çok az uyuyor”, “bana uyuyor”, “bana tamamen uyuyor” şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) değeri .79 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach) .75 olarak bulunmuştur. Yeşilyurt (2013) gerçekleştirdiği çalışmada aynı ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı sonucunu (Cronbach) .76 olarak hesaplamıştır (p. 96). Söz konusu ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı sonuçlarının birbirine yakınlık gösterdiği belirlenmiştir. Belirtilen ölçeğin araştırmada kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Kişisel bilgi formunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıfı, alanı seçme nedeni, ders çalışma süresi, üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı ve kütüphaneyi düzenli kullanma alışkanlıkları sorgulanmıştır. Akademik öz-yeterliğe yönelik görüş formunda, sosyal bilgiler eğitimi alanında kendilerini akademik anlamda yeterli hissetmelerine, ders çalışma/proje/ödev ve sınava hazırlama alışkanlıklarına, akademik olarak başarılı hissetme açısından üniversiteden beklentilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Görüş formunun oluşturulmasında öz-yeterlik alanında çalışan 2 uzman, 2 alan uzmanı ve 1 dil uzmanının fikirleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ölçekte gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma verileri, Ankara’da bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 433 öğretmen adayından elde edilmiştir. Veri toplama işlemi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ölçme araçları, sınıflarda öğrencilere dağıtıldıktan sonra gerekli açıklamalar yapılmış ve veri toplama işlemi her sınıfta 25-30 dakika sürmüştür. Nitel verilerin Bu çalışmada kullanılan görüşme formunun uygulanması sürecinde geçerlik ve güvenilirliği (trustworthiness) arttırmak için uzman incelemesi, amaçlı örnekleme, ayrıntılı betimleme ve teyit edilebilirlik stratejilerine başvurulmuştur (Lincoln & Guba, 1985; Daymon & Holloway, 2011). Buna ek olarak elde edilen verilere herhangi bir yorum katılmadan alıntılanmıştır (LeCompte & Goetz, 1982).

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri IBM SPSS 21.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [$p \leq .05$] olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”nden aldıkları puanların cinsiyete ve kütüphaneyi düzenli kullanma durumuna göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklemler için t-testi (Independent Samples t-Test) ile, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”nden aldıkları puanların sınıf, günlük ders çalışma süresi, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni ve üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okuduğunuz kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaşma durumu ise ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nitel bölümünü oluşturan 4 sorunun güvenilirlik katsayısı Miles ve Huberman’ın (1994) ortaya koyduğu formüle göre hesaplanmıştır. Buna göre güvenilirlik katsayısı 1. soru için .92, 2. soru için .89, 3. soru için .86 ve 4. soru için .88 olarak tespit edilmiştir. Bu dört sorunun kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının ortalaması .88 olarak hesaplanmıştır. Bu oranının % 70.00’in üzerinde çıkması verilerin istenilen güvenilirlik yüzdesine ulaştığını göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Belirtilen katsayılar çalışmanın sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Araştırmaya İlişkin Nicel Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ölçeğine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel veriler.

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ölçeğine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.*Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel Veriler.*

Maddeler	\bar{X}	Ss
1. Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	3.05	.63
2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	3.49	.60
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	3.27	.68
4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	2.90	.79
5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum.	2.40	.84
6. Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum.	2.99	.74
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	3.16	.89

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının her bir maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına Tablo 2’de yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, en yüksek öz-yeterlik puan ortalamasının 2. maddede ($\bar{X}=3.49$) yer aldığı görülmektedir. En düşük öz-yeterlik puanı ise 5. maddede ($\bar{X}=2.40$) görülmektedir. Diğer taraftan araştırma kapsamında öğretmen adaylarının toplam öz-yeterlik puanı $\bar{X}=21.29$ olarak bulunmuştur. Bu değer genel olarak öğretmen adaylarının yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik puanına sahip olduklarını göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kadın	231	20.93	3.07	415.89	2.50	.013*
Erkek	202	21.70	3.25			

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları ile erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(431)}=2.50$; $p < .05$]. Aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında farklılığın, erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf değişkenine ilişkin bulgular.

Araştırmanın sınıf değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(4-428)}=1.04$, $p > .05$]. Bu bulgu, sınıf düzeyinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Öğrenim Görmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişken	N	\bar{X}	Ss		
Sınıf					
1. Sınıf	74	20.78	3.22		
2. Sınıf	80	21.00	3.39		
3. Sınıf	145	21.48	3.17		
4. Sınıf	132	21.53	3.05		
Diğer	2	22.50	.70		
Toplam	433	21.29	3.18		
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	42.01	4	10.51	1.04	.39*
Gruplar İçi	4336.16	428	10.14		
Toplam	4378.17	432			

* $p > .05$

Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine ilişkin bulgular.

Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişken	N	\bar{X}	Ss		
Seçme					
ÖSS-LYS Puanı	175	20.81	3.16		
Nedeni					
İstedğim Meslek Olması	151	21.57	3.16		
İş Garantisi	2	22.50	3.53		
Öğretmenlerin Önerisi	29	20.89	3.01		
İşsiz Kalma Endişesi/Düşüncesi	13	21.38	3.47		
Anne-Baba Telkini	27	21.62	3.27		
Diğer	36	22.44	3.04		
Toplam	433	21.29	3.18		
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	111.06	6	18.51	1.85	.09*
Gruplar İçi	4267.11	426	10.02		
Toplam	4378.17	432			

* $p > .05$

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(6-426)}=1.85$, $p > .05$]. Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Günlük ders çalışma süresine ilişkin bulgular.

Araştırmanın günlük ders çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Sürelerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişken		N	\bar{X}	Ss		
Günlük Ders Çalışma Süresi	Çalışmam	30	21.53	3.14		
	Sınavdan Sınava Çalışırım	161	21.09	3.34		
	1 saatten az	46	21.02	2.99		
	1-2 saat	64	21.20	2.91		
	2-4 saat	46	21.54	3.48		
	4-6 saat	43	21.69	2.85		
	6-8 saat	20	22.70	2.40		
	8-10 saat	8	23.12	3.35		
	Diğer	15	19.46	3.15		
	Toplam	433	21.29	3.18		
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası		138.47	8	17.31	1.74	.09*
Gruplar İçi		4239.70	424	10		
Toplam		4378.17	432			

* $p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile günlük ders çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(8-424)}=1.74$, $p>.05$]. Bu bulgu, günlük ders çalışma süresinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ders kitabı dışında okunan kitap sayısına ilişkin bulgular.

Araştırmanın ders kitabı dışında okunan kitap sayısı değişkenine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Ders Kitabı Dışında Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişken		N	\bar{X}	Ss		
Ders Kitabı Dışında Okunan Kitap Sayısı	Okumuyor	24	21.08	2.55		
	Ayda 1-5 kitap	126	21.14	3.05		
	Ayda 6-10 kitap	79	21.31	3.26		
	Ayda 11 kitap ve üzeri	204	21.40	3.30		
	Toplam	433	21.29	3.18		
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası		6.59	3	2.20	.22	.89*
Gruplar İçi		4371.59	429	10.19		
Toplam		4378.17	432			

* $p > .05$

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-429)}=.22$, $p>.05$]. Bu bulgu, ders kitabı dışında okunan kitap sayısının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kütüphaneyi düzenli kullanma değişkenine ilişkin bulgular.

Araştırmanın kütüphaneyi düzenli kullanma değişkenine ilişkin bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Kütüphaneyi Düzenli Kullanma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

Kütüphaneyi Düzenli Kullanma	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Evet	179	21.48	3.37	431	1.02	.32*
Hayır	254	21.16	3.03			

* $p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde, kütüphaneyi düzenli olarak kullanmakta olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile kütüphaneyi düzenli olarak kullanmayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(431)}=1.02$; $p>.05$]. Bu bulgu, kütüphaneyi düzenli olarak kullanma değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kütüphaneyi en fazla kullanma nedenine ilişkin bulgular.

Araştırmanın kütüphaneyi en fazla kullanma nedeni değişkenine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Kütüphaneyi En Fazla Kullanma Nedenlerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişken		N	\bar{X}	Ss		
Kütüphaneyi	Kullanmıyor	248	21.23	3.08		
En Fazla	Ders çalışma	47	21.93	3.14		
Kullanma	Ödev hazırlama	15	21.26	3.73		
Nedeni	Sınavlara hazırlanma	21	21.28	3.18		
	Araştırma yapma	34	22.32	2.98		
	Kitap-Dergi okuma	49	20.36	3.50		
	Akademik yayınları takip etme	2	17.00	1.41		
	Diğer	17	21.52	3.14		
	Toplam	433	21.29	3.18		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Gruplar	136.11	7	19.45	1.95	.07*
	Arası					
	Gruplar İçi	4242.06	425	9.99		
	Toplam	4378.17	432			

* $p > .05$

Tablo 9 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile kütüphaneyi en fazla kullanma nedenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(7-425)}=1.95$, $p>.05$]. Bu bulgu, kütüphaneyi en fazla kullanma nedeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya İlişkin Nitel Bulgular

Burada genel olarak öğretmen adaylarının sunduğu veriler, kendilerini akademik olarak öz-yeterli kabul etme/etmeme nedenleri, ders çalışma/proje/ödev hazırlama alışkanlıkları, sınava hazırlanma biçimleri ve akademik başarılı olmak için üniversitelerden beklentileri çerçevesinde incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının alandaki akademik öz-yeterliklerine ilişkin bulgular.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının alanda kendilerini akademik olarak öz-yeterli kabul etme/etmemelerinin nedenleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

“Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Kendinizi Akademik Anlamda Yeterli Hissediyor Musunuz?” Sorusuna “Evet” Cevabını Verenlerin Nedenlerinin Dağılımı.

	Alandaki akademik öz-yeterlik	f	%
Evet	Alınan eğitimin yeterli olması (E5)	7	25.94
	Çalışmaya istekli olma (E4)	4	14.81
	Özgüven sahibi olma (E7)	4	14.81
	Disiplinlerarası bir alan olması (E6)	3	11.11
	Derslerde başarılı olması (E2)	2	7.41
	Kendini geliştirmiş olma (E8)	2	7.41
	Alanını sevme (E9)	2	7.41
	Alan uzmanlarından ders alma (E1)	1	3.70
	Araştırmayı sevme (E10)	1	3.70
	Hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması (E3)	1	3.70
Toplam		27	100.00

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Sosyal bilgiler eğitimi alanında kendinizi akademik anlamda yeterli hissediyor musunuz?” sorusuna “evet” cevabını verenlerin açıklamaları incelendiğinde (bkz. Tablo 10) en yüksek orana sahip neden “Alınan eğitimin yeterli olması” yönündedir. En düşük orana sahip nedenler ise “Alan uzmanlarından ders alma”, “Araştırmayı sevme” ve “Hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması”dır. Kendini akademik anlamda yeterli hissetmesini nedenini alınan eğitimin yeterli olmasıyla ilişkilendiren bazı öğretmen adaylarının cevapları şu şekildedir: “Evet, hissediyorum. Çünkü okulda yeterli eğitimi aldığımı düşünüyorum.”, “Evet, gerekli eğitimi aldığımı düşünüyorum.”, “Kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü gerekli dersleri ve bilgileri aldığımı, araştırma yaptığımı hissediyorum.”

Tablo 11.

“Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Kendinizi Akademik Anlamda Yeterli Hissediyor Musunuz?” Sorusuna “Hayır” Cevabını Verenlerin Nedenlerinin Dağılımı.

	Alandaki akademik öz-yeterlik	f	%
Hayır	Alınan eğitimin yetersiz olması (H5)	13	30.22
	Eksikliklerinin farkında olma (H1)	7	16.28
	Yeterince çalışmama (H6)	6	13.95
	Tecrübe/Deneyim eksikliği (H7)	4	9.30
	Bilgi eksikliği (H8)	4	9.30
	Kendini geliştirmeme (H9)	3	6.98
	İsteği bölümde bulunmama (H2)	2	4.65
	Kendine güvenmeme (H3)	1	2.33
	Sınavdan sınava çalışma (H4)	1	2.33
	Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması (H10)	1	2.33
	Yönlendirme eksikliği (H11)	1	2.33
Toplam		43	100.00

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Sosyal bilgiler eğitimi alanında kendinizi akademik anlamda yeterli hissediyor musunuz?” sorusuna “hayır” cevabını verenlerin açıklamaları (bkz. Tablo 11) incelendiğinde en yüksek orana sahip neden “Alınan eğitimin yetersiz olması” yönündedir. En düşük orana sahip nedenler ise “Kendine güvenmeme”, “Sınavdan sınava çalışma”, “Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması” ve “Yönlendirme eksikliği” dir. Kendini akademik anlamda yeterli hissetmesini nedenini alınan eğitimin yeterli olmasıyla ilişkilendiren bazı öğretmen adaylarının cevapları şu şekildedir: “Yeterli hissetmiyorum. Yeterli eğitimin verilmediğini düşünüyorum.”, “Hayır. Çünkü tam olarak gerekli eğitimi almadık ve çalışmadık.”, “Tam olarak yeterli görmüyorum. Çünkü bu alanda yeterli donanım verilmiyor. Eğitim sisteminden kaynaklı sanırım.” Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ait olduğu sınıf düzeyleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen kendilerinden toplanan nitel verilerde üniversiteye yeni başlayanların (1. Sınıf) akademik olarak kendilerini daha yolun başında hissettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 12.

“Ders Çalışma/Proje/Ödev Hazırlama Alışkanlıklarınız Hakkında Neler Söyleyebilirsiniz?” Sorularına Verilen Cevapların Dağılımı.

Ders/Proje/ Ödev hazırlama alışkanlıkları	f	%
Son hafta hazırlanma (1)	24	29.27
Planlı, programlı çalışma (7)	13	15.84
Zamanı verimli kullanma (3)	12	14.63
Disiplinli olma (2)	5	6.10
Kendini yeterli hissetmeme (6)	4	4.88
Değişik kaynaklardan araştırma yapma (16)	4	4.88
Ders geçme (4)	3	3.66
Sınavdan sınava çalışma (10)	3	3.66
Sorumluluk alma (11)	3	3.66
Planlarını uygulamaya geçirememe (5)	2	2.44
Ödev hazırlamayı sevmeme (8)	2	2.44
Ders/Ödev çalışmayı sevme (14)	2	2.44
Kendine güven duyma (15)	2	2.44
Düzenli tekrar yapma (9)	1	1.22
Düzenli ders çalışmama (12)	1	1.22
Özet çıkararak çalışma (13)	1	1.22
Toplam	82	100.00

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Ders çalışma/Proje/Ödev hazırlama alışkanlıklarınız hakkında neler söyleyebilirsiniz” sorusuna verdiği cevaplar (bkz. Tablo 12) incelendiğinde en yüksek oranı “Son hafta hazırlanma” ifadesi almıştır. En düşük orana sahip olan ifadeler ise “Düzenli tekrar yapma”, “Düzenli ders çalışmama” ve “Özet çıkararak çalışma” dir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından “Ders çalışma/Proje/Ödev hazırlama alışkanlıklarınız hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna en fazla “son hafta hazırlanma” cevabını verenlerin ifadeleri şu şekildedir: “Genelde zamanında yapmam daha çok bir hafta kala çalışır veya hazırlanırım.”, “Proje ve ödev hazırlamayı genelde son haftaya bırakırım. Ancak, yeterli önemi veririm.”, “Anlatacağım konuya bir hafta önceden hazırlık yaparım. Gerekli materyalleri hazırlarım.”

Tablo 13.

“Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Herhangi Bir Dersin Sınavına Nasıl Hazırlanırsınız?” Sorularına Verilen Cevapların Dağılımı.

Sınav hazırlanma	f	%
Çıkardığı notlardan/özetlerden çalışma (3)	24	24.74
Sınav türüne/Derse göre değişme (2)	11	11.34
Değişik kaynaklardan yararlanma (4) (Ders kitabı vb.)	10	10.31
Ezber yaparak (5)	9	9.28
Okuyarak çalışma (7)	9	9.28
Son hafta hazırlanma (8)	8	8.25
Son gün çalışma (11)	7	7.22
Yazarak tekrar etme (12)	6	6.19
Günlük/ Düzenli çalışma (10)	3	3.09
Soru yazarak çalışma (15)	3	3.09
Dersi derste dinleme (6)	2	2.06
Zamanlı yayarak çalışma (14)	2	2.06
Günlük yaşamla ilişkilendirme (13)	1	1.03
Derse devam etme (9)	1	1.03
Konuları içselleştirme (1)	1	1.03
Toplam	97	100.00

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Sosyal bilgiler eğitimi alanında herhangi bir dersin sınavına nasıl hazırlanırsınız” sorusuna verdiği cevaplar (bkz. Tablo 13) incelediğinde en yüksek oranı “Çıkardığı notlardan/özetlerden çalışma” ifadesi almıştır. En düşük orana sahip olan ifadeler ise “Konuları içselleştirme”, “Derse devam etme” ve “Günlük yaşamla ilişkilendirme” dir. “Sosyal bilgiler eğitimi alanında herhangi bir dersin sınavına nasıl hazırlanırsınız?” sorusuna en fazla “Çıkardığı notlardan/özetlerden çalışma” cevabını verenlerin ifadeleri şu şekildedir: “Derlere düzenli olarak gelirim. Derste notlarımı tutarım ve sınavlara notlarımı çalışarak hazırlanırım.”, “Genelde bu alanda küçük notlar çıkararak hazırlanırım.”, “Genel olarak not çıkarıp o notları kafamda yorumladım.”

Tablo 14.

“Kendinizi Akademik Olarak Başarılı Hissetme Açısından Üniversiteden Beklentileriniz Nelerdir?” Sorularına Verilen Cevapların Dağılımı.

Üniversiteden beklenti	f	%
Eğitim kalitesinin yükseltilmesi (1)	20	25.97
Kültürel alanda geliştirme (2)	1	1.30
Rehberlik hizmetlerinin arttırılması (3)	3	3.89
Araştırmacılığa yönlendirme (4)	3	3.89
Kişisel gelişime yönelik faaliyetler (5) (Konferans, sempozyum vb.)	6	7.79
Uygulama eğitim faaliyetlerine önem verilmesi (6)	8	10.39
Kütüphane hizmetlerinin iyileştirilmesi (7)	1	1.30
Alan eğitimcilerine öncelik verilmesi (8)	3	3.89
Beklentim yok (9)	19	24.68
Proje ve araştırmalara verilen desteğin arttırılması (10)	2	2.60
Gündelik yaşamla ilişkilendirme (11)	2	2.60
İstihdam olanaklarının oluşturulması (12)	1	1.30
Adil öğrenme ortamı (13)	2	2.60
Öğrenci değişimlerinden yararlanma (14)	2	2.60
Lisansüstü eğitim olanaklarının arttırılması (15)	2	2.60
Sosyal olanakları iyileştirme (Mediko, burs vb.) (16)	1	1.30
Çok yönlü bakış açısı kazandırma (17)	1	1.30
Toplam	77	100.00

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Kendinizi akademik olarak başarılı hissetme açısından üniversiteden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar (bkz. Tablo 14) incelediğinde en yüksek oranı “Eğitim kalitesinin yükseltilmesi” ifadesi almıştır. En düşük orana sahip olan ifadeler ise “Kültürel alanda geliştirme”, “Kütüphane hizmetlerinin iyileştirilmesi”, “İstihdam olanaklarının oluşturulması”, “Sosyal olanakları iyileştirme (Mediko, burs vb.)” ve “Çok yönlü bakış açısı kazandırma”dır. “Kendinizi akademik olarak başarılı hissetme açısından üniversiteden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna en fazla “Eğitim kalitesinin yükseltilmesi” cevabını verenlerin ifadeleri şu şekildedir: “Hocalarımın derse araç-gereçle gelmesi ve dikkatimi hep yüksek düzeyde tutması”, “Üniversitenin öğrencilerine daha akademik ve yüksek seviyeli bir eğitim vermesi gerektiğini düşünüyorum.”, “Dersleri slayttan ziyade daha çok anlatarak ve bilimsel bilgilerle işlemek isterim. Bizim bölümümüzle alakalı olan dilleri derslerde öğrenmek isterim. Daha çok araştırmaya yapmayı yöneltirirse akademik olarak araştırma yeteneğimin geliştireceğini düşünüyorum.”

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların sunumu tamamlanmıştır. Bundan sonraki bölümde araştırma bulgularından hareketle alan yazınına yönelik sonuç ve önerilere yer verilecektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf, günlük ders çalışma süresi ve kütüphaneyi düzenli kullanma durumu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni, üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okunan kitap sayısı) akademik öz-yeterliklerini belirlemeyi ve konu hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırma kapsamında genel olarak öğretmen adaylarının yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik puanına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Birden çok öğretim programında (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Yabancı Diller) öğrenim gören öğretmen adaylarını içeren bir çalışmada ilgili örnekleme ait akademik öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamanın biraz üstünde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algı düzeylerinin çok yüksek düzeyde olmaması şeklinde yorumlanmıştır (Yeşilyurt, 2013, p. 99). Bu çalışmanın bulgularını destekleyecek diğer bir çalışmada Tabancalı ve Çelik (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmada da öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) çalışmasında öz-yeterlik ölçeğinden alınan toplam puanlar açısından bakıldığında, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik ve Resim-İş öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli algıladıklarını tespit etmişlerdir (p. 105).

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ışığında, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha olumlu olması aldıkları eğitimi yeterli bulmalarından, özgüven sahibi olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmacılar kadınların (dil sanatları) ve erkeklerin (matematik, fen ve teknoloji) buldukları akademik alana göre kendinden emin olma eğilimlerinin farklılaştığını raporlamışlardır (Schunk & Pajares, 2001, p. 10). Bu bulgu, öz-yeterlik inançları erkek öğretmenler lehine sonuçlanan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Fırat Durdukoca, 2010). Genel olarak erkeklerin kadınlardan daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduğunu bulan araştırmalarda mevcuttur (Bong, 1999; Busch, 1995; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Schunk & Pajares, 2001). Huang (2013) tarafından yapılan çalışmada akademik öz-yeterlikteki cinsiyet farklılığını konu eden araştırmaları özetlemiştir. Genel olarak düşünüldüğünde araştırma sonuçları, erkeklerin kadınlara göre biraz daha yüksek akademik öz-yeterliliğe sahip olduklarını göstermiştir. Buna ek olarak, cinsiyet değişkeninin akademik öz-yeterliliğe ilişkin varyasyonu açıklamada alanın önemli bir moderatör olduğunu belirtmiştir (p. 12). Belirtilen araştırmalar cinsiyet değişkeni açısından çalışma bulgularını desteklemektedir. Öte yandan, Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), Ülper ve Bağcı (2012) ve Yeşilyurt

(2013)'un araştırmalarında ise cinsiyet değişkeniyle öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulguyu da erkek ve kadın öğretmen adaylarının birbirlerine benzer akademik öz-yeterlik algı düzeylerine sahip olması şeklinde yorumlamıştır (Yeşilyurt, 2013, p. 97). Bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tabancalı & Çelik, 2013, p. 1176).

Sınıf değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sınıf değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde bu bulgunun aksine sınıf değişkenine göre akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık tespit eden çalışmalarda bulunmaktadır (Baltaoğlu, Sucuoğlu & Yurdabakan, 2015; Fırat Durdukoca, 2010; Oğuz, 2012). Bu durum farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip öğretmen adayların aynı sınıfta bir araya gelmesinden kaynaklanıyor olabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açasından akademik öz-yeterlikleri arasında nicel olarak anlamlı bir farklılık saptanmasa da nitel verilerden elde edilen veri kesitlerinde söz konusu değişkene ilişkin farklılık gösteren ipuçları belirlenmiştir. Bu doğrultuda Chevalier vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin göreceli ve kesin terimlerde kendi performanslarını kestiremedikleri belirtilmiştir. Ayrıca birinci sınıf üniversite öğrencilerinin kendi performanslarına olduğundan daha fazla değer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılık 20 ve altı yaşa sahip öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliliklerinin 21 ve üstü yaşa sahip öğretmen adaylarından daha yüksek olması şeklinde (Tabancalı & Çelik, 2013, p. 1176-1177). Bu araştırmayı sınıf değişkeni açasından destekleyen bir sonuca da Akkuş (2013)'un çalışmasında ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanlarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Oğuz (2012) da sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri puanlarına göre programı isteyerek seçip seçmeme durumları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Oğuz (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bu bulgusu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Günlük ders çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanlarının günlük ders çalışma sürelerine göre değişmeği belirlenmiştir. Bir başka deyişle, günlük ders çalışma süresinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Ders kitabı dışında okunan kitap sayısı değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanlarının ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabı dışında okunan kitap sayısının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Kütüphaneyi düzenli kullanma değişkenine ilişkin bulgular ışığında, kütüphaneyi düzenli olarak kullanıp kullanmama durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin toplam puanlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle kütüphaneyi düzenli olarak kullanma değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun oluşmasında öğretmen adaylarında kütüphaneyi düzenli kullanma alışkanlığının gelişmemiş olmasının etkili olduğu düşünölmektedir.

Kütüphaneyi en fazla kullanma nedeni değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanlarının kütüphaneyi en fazla kullanma nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Başka bir deyişle, kütüphaneyi en fazla kullanma

nedeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya ilişkin nitel bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından kendisini akademik olarak yeterli hissederek “evet” cevabını verenlerin en sık tekrarladığı neden “Alınan eğitimin yeterli olması” şeklindedir. Bunu “Çalışmaya istekli olma” ve “Özgüven sahibi olma” izlemiştir. Bu doğrultuda en az tekrarlanan görüşler ise “Alan uzmanlarından ders alma”, “Araştırmayı sevme” ve “Hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması”dır.
- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından kendisini akademik anlamda yeterli hissetmeyerek “hayır” cevabını verenlerin bunu gerekçelendirirken en sık başvurdukları görüşler “Alınan eğitimin yetersiz olması”, “Eksikliklerinin farkında olma” ve “Yeterince çalışmama” olarak sıralanabilir. Bu konuda öğretmen adaylarının en düşük oranda belirttiği nedenler ise “Kendine güvenmeme”, “Sınavdan sınava çalışma”, “Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması” ve “Yönlendirme eksikliği”dir.
- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının “Ders çalışma/Proje/Ödev hazırlama alışkanlıklarını” sorguladığımızda en sık tekrarladıkları görüş “son hafta hazırlanma” ifadesidir. Bunu “planlı, programlı çalışma” ve “zamanı verimli kullanma” izlemiştir. Bu çerçevede en az tekrarlanan ifadeler ise “düzenli tekrar yapma”, “düzenli ders çalışmama” ve “özet çıkararak çalışma” olarak sıralanabilir.
- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme ait ders/derslerin sınavlarına hazırlanma alışkanlıklarını incelediğimizde verilen cevapların en sık “Çıkardığı notlardan/özetlerden çalışma” ifadesinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu cevabı “sınav türüne/derse göre değişme” ve “değişik kaynaklardan yararlanma” kategorileri izlemiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının en az başvurdukları görüşler “Konuları içselleştirme”, “Derse devam etme” ve “Günlük yaşamla ilişkilendirme” şeklinde sıralanmıştır.
- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının kendilerini akademik olarak başarılı hissetmeleri noktasında üniversiteden beklentilerini incelediğimizde verilen cevapların en yüksek oranda “Eğitim kalitesinin yükseltilmesi” ifadesinde toplandığı belirlenmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarının en az tekrarladıkları ifadeler ise “Kültürel alanda geliştirme”, “Kütüphane hizmetlerinin iyileştirilmesi”, “İstihdam olanaklarının oluşturulması”, “Sosyal olanakları iyileştirme (Mediko, burs vb.)” ve “Çok yönlü bakış açısı kazandırma”dır.

Genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek bulunmasına karşın bunu arka planını sorguladığımızda ise çalışma grubundakilerin düzenli çalışma alışkanlıklarının olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bunu kütüphaneyi düzenli kullanmama davranışı izlemektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmiştir. Bunun dışındakiler sınav puanı ve diğer dış kaynaklı nedenlerden dolayı sosyal bilgiler eğitimine yerleştiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerin kimi zaman birbirini öz-yeterlik noktasında desteklediği söylenebilir. Öte yandan çalışma grubundakilerin akademik gelişiminde öğrenim gördükleri okulun rolünü gündeme getirmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmasının temelinde yatan gerekçelerin ortaya çıkarılması için çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin artmasına karşın akademik öz-yeterlik düzeylerinin artmamasının nedenleri incelenebilir.

- Nicel olarak öğretmen adaylarının genelde öz-yeterliği yüksek çıkmasına karşın görüşmede kendilerini yetersiz bulmalarının nedenleri araştırılabilir.
- Alan yazında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlayan yeterli çalışmaya rastlanmadığından farklı örneklemeler üzerinde ve yöntemlerle benzer çalışmaların yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Jonson-Reid vd. (2005) tarafından yapılan çalışmada akademik öz-yeterlik ve çeşitli faktörlerin (Güç ve kontrol yapısı, kişisel problemler katılımı engeller veya okulda mağduriyet korkusu) kesitsel ilişkileri araştırılmıştır. Bu tür ilişkilerin öğretmenler ve öğretmen adayları için ortaya konulabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına akademik öz-yeterlik düzeylerini arttıracak kişisel gelişim seminerleri, panelleri düzenlenebilir.
- Sosyal bilgiler eğitiminde akademik benlik kavramı ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkileri farklı örneklemeler açısından inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göreve başladıktan sonra akademik öz-yeterliklerindeki değişimlerin gözlenmesi gerçekleştirilebilir.
- Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının akademik öz-yeterlik inancı açısından gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Bilgilendirme

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi'nde 28-30 Nisan 2014 tarihinde düzenlenen "Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu III (USBES III)"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H. & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Eighth edition). New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1-43), USA: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337), USA: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (2nd edition). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67(4), 315-331.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and academic performance among students of business administration. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(4), 311-318.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11th edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chevalier, A., Gibbons, S., Thorpe, A., Snell, M. & Hoskins, S. (2009). Students' academic self-perception. *Economics of Education Review*, 28(6), 716-727.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Boston, MA: Pearson Education.
- Daymon, C. & Holloway, I. (2011). *Qualitative research methods in public relations and marketing communication* (2nd edition). New York, NY: Routledge.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. (3rd edition). Boston, MA: Pearson Education.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.

- Firat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit"* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universität, Institut für Psychologie.
- Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T. & Williams, J. H. (2005). Academic self efficacy among African American youths: Implications for school social work practice. *Children and Schools*, 27(1), 5-14.
- Korkmaz, İ. (2007). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim içinde* (pp. 217-242, 3rd edition). Ankara: Pegem A.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd edition). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Oğuz, A. (2012, July). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (Trans. Ed. Şahin, M.). Ankara: Nobel. (Özgün çalışma, 1991).
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 71-96.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Ed.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (20th edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Stewart, T., Allen, K. W. & Bai, H. (2011, Fall). The effects of service-learning participation on pre-internship educators' teachers' sense of efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(3), 298-316.
- Şahin-Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Tabancalı, E. & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 117-137), USA: IAP-Information Age Publishing.
- Yeşilyurt, E. (2013). Academic self-efficacy perceptions of teacher candidates. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(1), 93-103.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th edition). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007) Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

The Relationship Between Metacognitive Awareness And Online Information Searching Strategies

Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ ^{*a}

^aBartın University, Faculty of Education, Bartın/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.022

Article history:

Received 19 December 2015
Revised 22 March 2016
Accepted 25 May 2016
Online 13 November 2016

Keywords:

University students,
Metacognitive awareness,
Online searching strategies.

Abstract

The aim of this study is to look into the relationship between undergraduate students' metacognitive awareness (MA) and their online information searching strategies (OISS). Mixed method was used in the study. The participants involved 419 undergraduate students. The data in the study were collected using OISS Inventory, MA Inventory and student interview forms. The results indicate that students' level of MA and their OISS are developed. The results of correlation analysis reveal that there is a positive and significant level of relationship between OISS and MA variables at a medium level. When the qualitative findings are examined, it is seen that in planning process students mostly determine key words, and in monitoring and evaluation processes they compare the accessed information with searching goals. In the discussion section of the study, how MA could be used to improve students' OISS is discussed.

Üstbilişsel Farkındalık İle Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasındaki İlişki

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.022

Makale Geçmişi:

Geliş 19 Aralık 2015
Düzeltilme 22 Mart 2016
Kabul 25 Mayıs 2016
Çevrimiçi 13 Kasım 2016

Anahtar Kelimeler:

Üniversite öğrencileri,
Üstbilişsel farkındalık,
Çevrimiçi arama stratejileri.

Öz

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarıyla (ÜF) çevrimiçi bilgi arama stratejileri (ÇBAS) arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntemle yürütülmüş olup, araştırmanın katılımcılarını 419 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ÇBAS ve Bilişötesi Farkındalık Envanterleri ile öğrenci görüşlerini belirleme formundan elde edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin ÜF düzeylerinin ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin gelişmiş düzeyde sayılabileceğini göstermektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ÇBAS ile ÜF değişkenleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgular incelendiğinde ise, planlama sürecinde öğrencilerin çoğunlukla anahtar kelimelere karar verdikleri; izleme ve değerlendirme sürecinde ise ulaşılan bilgiyi arama amaçlarıyla karşılaştırdıkları görülmektedir. Çalışmanın tartışma bölümünde, öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerini geliştirmek amacıyla üstbilişsel farkındalığın nasıl işe koşulacağı üzerinde durulmuştur.

Introduction

The rapid development in Information and Communication Technologies (ICT) made changes not only in all areas of life but also in education; and ICT has started to be used in all phases of the process of education. Students are not able to easily and rapidly access online information sources which are increasing and diversifying every day. As for Aşkar and Mazman (2013) with the rapid increase in information and possibility to access and organize information, these sources have become primary sources of information. Individuals use the information on web for various reasons such as education, business life, shopping, banking transactions, booking, taking directions and learning about the weather condition.

Today it is possible to access many resources on any subject through internet. However, it is the user who decides whether this information accessed over internet is true and fits their objective (Kılıç Çakmak, Karaoğlan Yılmaz, & Yılmaz, 2015). In most cases, users face the problem of disorientation and do not know where they are, where they will go and what they will do (Aşkar & Mazman, 2013). Studies carried out reveal that people have problems in specifying the search terms, reasoning out from the results, analyzing the source of information with a critical point of view and in organizing the process of search (Aşkar & Mazman, 2013; Griffiths & Brophy, 2005; Tsai, 2009; Walraven, Brand-Gruwel, & Boshuizen, 2008; Yağcınalp & Aşkar, 2003). Therefore, in order to make use of information sources on the internet properly, initially the students need to use the right strategies in online information searching process.

Online Information Searching Strategies

In the literature, it is seen that many definitions of “information searching” have been offered by researchers. For instance, Case (2002) defines it as conscious effort of gaining information in order to eliminate lack of knowledge or meet knowledge need. As for Wilson, it is searching with the aim of reach the goals as a result of a need. As seen in the definitions, it can be realized that information searching is an active and purposeful process. However, it is stated that people’s information searching process can differ because of some social and personal differences (Hill, 1999; Hsu, 2014). For example, in his research Hill (1999) examined people’s information searching behaviors and stated that users who need control in the process of information searching use only scanning and screening, whereas the users needing less control use in advanced searching acts like differentiating keywords and, metacognitive strategies, such as transferring and combining. In the study conducted by Schacter, Chung and Dorr (1988), it is revealed that during the process of searching information students prefer glance at random online sources instead of practising in a systematic and planned way and they have difficulty in finding information sources about the internet, but not in during well-structured information searching process. Moreover, when compared to inexperienced ones, experienced students are more questioner about truth and reliability of information on the internet. These findings refer that individual differences could lead to differences in OISS.

Tsai and Tsai (2003) suggested a framework presenting an OISS. According to this framework, online information searching behaviors involve three domains as behavioral, procedural and metacognitive, and these three domains comprise control, disorientation, trial and error, problem solving, purposeful thinking, selecting main ideas, and evaluation strategies. The framework showing these three domains and involve strategies in the analysis of OISS are given in Table 1.

According to the framework in Table 1, *behavioral domain* is about the control and disorientation strategies containing students’ main organization and surfing on the internet. In addition, while *procedural domain* is about the trial and error and problem solving strategies involving students’ general approach in content searching on the internet, *metacognitive domain* is related to the purposeful thinking, selecting main ideas and evaluation strategies required for self-organization on the internet and advanced cognitive activities about content (Tsai & Tsai, 2003).

Table 1.
A Framework for the Analysis of OISS (Tsai & Tsai, 2003).

Domain	OISS
Behavioral	Control Disorientation
Procedural	Trial and error Problem solving
Metacognitive	Purposeful thinking Selecting main ideas Evaluation

Rieh (2004), in his research examining the importance of searching strategies states that the students search information especially at their home rather than at school, and in this process because mostly they aren't given any help from an expert, they act individually by not been given necessary guidance and leading. The studies conducted in the field have supported this result, as well; and have revealed that they have difficulty in managing the process and they cannot use appropriate strategies in this process since the students do not take necessary guidance and leading (Barrett, 2012; Fidel et al., 1999). About these situations, which might be related to people's awareness in searching process, MA is thought to play a determining role.

The Role of Metacognitive Awareness in Online Information Searching Process

In the framework proposed by Tsai and Tsai (2003), MA is a dimension of self-organization learning process and a strategy used in this process (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1990). Self-organizing learner is defined as an individual who organize his own study, motivational level and behaviours by controlling in order to reach to the determined objectives (Pintrich, 1995). Self-organizing learners determine the most appropriate learning setting, use the time well, set challenging but achievable targets, follow their strategies to reach the targets, and make self-evaluation (Kaya, 2012).

According to the model developed by Pintrich (2000), self-organizing learning consists of four main stages as pre-thinking, monitoring, control, and reaction-reflection. During these processes, the students ask some questions such as "Which strategies should I use?" while planning their own learning process; "Am I going on the right way?" while monitoring; and "Was the strategy I used useful?" while evaluating their selves, they control the learning process (Yilmaz, 2014). As for MA about individuals' themselves and duties, it provides opportunities for them to plan, monitor and evaluate their own learning process with more critical way throughout these processes (Schraw & Moshman, 1995).

Schraw and Denisson (1994) discussed individuals' MA in eight sub dimensions under main dimensions of knowledge of cognition and organization of cognition.

According to the framework in Figure 1, knowledge of cognition comprises of knowledge of how learning stages are applied (procedural knowledge), and knowledge of in which situation what and how can be applied (conditional knowledge). As for organization of cognition, it involves planning about how the learning process will be, from where it should start, which strategies should be applied (planning); managing information sources in the light of skills and strategies, and applying if it fits for purpose (information managing); while keeping learning process, controlling of effectiveness of knowledge level and applied strategies (monitoring); eliminating detected errors after monitoring (debugging), and the point reached at the end of the process, examining effectiveness of used strategies (evaluation) (Schraw & Denisson, 1994; cited by Yilmaz, 2014).

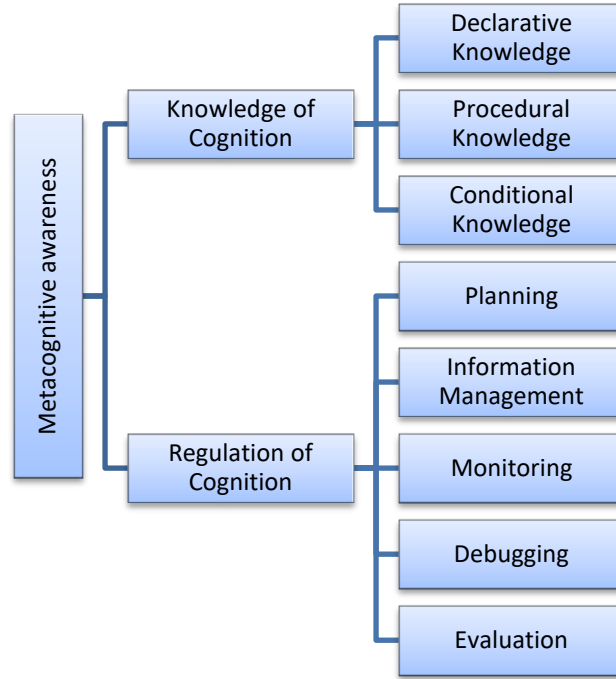


Figure 1. MA and sub dimensions (Schraw & Denisson, 1994).

Having MA helps individuals to play more crucial role in planning, monitoring, and evaluating their own learning process, and in managing this process (Akyol & Garrison, 2011; Pintrich, 2012; Shraw, 2001; Zimmerman, 1990). The literature witnesses many researches on the relationship between MA and learning processes and results (Bendixen & Hartley, 2003; Hartley, 2003; Hartman, 2001; Mokhtari & Reichard, 2002).

Like in the learning process, in online information searching process individuals' MA are thought to play an important role in OISS at the point of organizing searching process, monitoring and evaluating. Researchers indicate resources on the relationship between MA and searching process and its use are needed (Bowler, 2010; Chiu, Liang, & Tsai, 2013; Tsai, 2001; Wu & Tsai, 2007).

The purpose of this study, which deals with the roles of MA mentioned above the relations of online-searching process with MA, is to examine the relationship between students' MA and OISS. The study conducted with this aim tries to find answers to the questions below:

- a) What is the level of the scores students had from OISS and MA inventories?
- b) Is there a significant relationship between students' scores from MA inventory and OISS inventory?
- c) What are students' opinions on the use of MA in online information searching process?

Method

In this part, the information about research design, participants, instruments and data analysis will be presented.

Research Design

In this study, mixed method research design, in which both qualitative and quantitative research methods used, was utilized in identifying the OISS and MA of undergraduate students. The reason to choose qualitative methods together with quantitative methods is to collect more in-depth data on the subject and to contribute to the understanding of the subject more comprehensively (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Participants

The study was conducted with the students who took Computer I and Computer II courses that are given at university level. The participants of the study of were 419 undergraduate students studying at different departments of a state university in Turkey at the end of the spring semester in 2014-2015 academic years.

Instruments

The instruments used in the study were: "OISS Inventory" developed by Tsai (2009) and adapted into Turkish by Aşkar and Mazman (2013); "MA Inventory" developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Akın, Abacı and Çetin (2007) and the student opinion form developed by the researcher. In addition, in order to identify the students' views on how they use MA in online information searching process, The Form of Determining Students' Opinions developed by the researcher was utilized.

OISS Inventory involves 25 items and seven factors which are disorientation, evaluation, purposeful thinking, selecting main ideas, trial and error, control and problem solving. It is a 6-point Likert type scale and the answers range given as: 1=Not like me at all, 6 = Very much like me. Cronbach's alpha coefficient for the whole scale is found as .91. And the Cronbach's alpha coefficient for the factors in the scale range between .61 and .77. The lowest score one can get from the inventory is 25 while the highest score is 150. High score from the inventory corresponds to developed OISS (Aşkar & Mazman, 2013).

MA inventory enrolled 52 items and consists of 8 items: regulation of cognition, procedural knowledge, conditional knowledge, planning, monitoring, evaluation, debugging, and information management. It's a 5-point Likert type scale and the items are arranged and scored in the following way: Never=1, 2=rarely, 3=sometimes, 4=often, 5= always. As a result of exploratory factor analysis, eight sub-factors were obtained under knowledge about cognition and regulation of cognition main factors. These sub-factors are declarative knowledge, procedural knowledge, conditional knowledge, planning, monitoring, evaluation, debugging and information management. Concurrent validity revealed that there was .95 correlation between the two scales. Item analysis revealed item-test correlation of the sub-scales ranged between .35 and .65. Internal consistency and test-re-test reliability of the inventory was found as .95 (Akın et al., 2007).

The Form of Determining Students' Opinions developed in the scope of the research was used to identify how students use MA in online information searching process. The form developed by the researcher was given to four experts in the field of Instructional Technology to get their opinions, and it was put into final form in accordance with the feedback given by the experts. Opinion Form was applied to 32 students who were selected randomly from the participants.

Collection of Data

At the beginning of fall semester in 2014-2015 in the scope of the course how to read all my information sources and what all my information searching strategies were explained to the students. Then, during two academic semesters, students put into implementation various OISS by being given

various activities. By this way, the students experience a certain set of knowledge and experience about online information searching. At the end of two academic semesters, by applying instruments to the students, students' OISS use, MA and opinions on this process were determined.

Data Analysis

Kolmogorow-Smirnov test was carried out to see whether the score of the students' OISS and MA levels show a normal distribution or not. It was found that the data did not show a normal distribution ($p < .05$). Therefore, Spearman Brown Rank Difference Correlation Method was used to identify the relationship in not normal distributing data analysis. In significance tests, (*) .05 and (**) .01 reliability level was taken into consideration in the study.

How students make use of MA in planning, searching process, monitoring and evaluation stages in online information searching process was analysed by considering the answers given to Determining the Students' Opinion Form. Descriptive and content analysis techniques were used to analyse the data collected with open-ended questions. In this study, as planning, monitoring and evaluation stages of metacognitive model produced by Brown (1987), descriptive analysis technique was applied. In addition, since codes were created by analysing the data collected from the students, content analysis was carried out. During the process of content analysis, the data were examined in detail by the researcher and classified, and then draft codes were created. The strategies followed by students before starting to online information searching process, during searching process and at the end of the process were classified into sub-themes. By the nature of information searching process in which the students' answers were examined, it was revealed that students' steps were not independent from each other and rank one within the other during monitoring and evaluation stages. Therefore, monitoring and evaluation themes were combined and addressed as a single theme.

The data obtained were coded by the researcher, and later the data collected were coded again by a second coder for the reliability of the study. Coding reliability was obtained by dividing the number of codes given by both coders to total code number. Coding reliability coefficient frequency was found as 88%. For the rest, difference with 12.00%, researchers reached a consensus. When examining the students' written statements, it was specified that the difference was due to the fact that some of the answers given by students fell under more than one sub-theme. For this reason, the frequencies given in the tables show the number of the codes, not the number of the students.

Results

The findings and discussion are presented respectively below.

Undergraduate Students' OISS and Findings in Relation to Scores Obtained from MA Inventory

In accordance with the first sub-question of the research, descriptive statistics, which is related to undergraduate students' MA and OISS levels, is presented at Table 2.

According to Table 2, the average score obtained from Undergraduate Students OISS Inventory is 113.59 (4.54 out of 6.00); and the average of scores MA Inventory is 198.61 (3.82 out of 5.00). In this regard, it can be stated that undergraduate students' OISS are advanced. Likewise, their MA is developed. When examining the sub dimensions in OISS Inventory, it is revealed all sub dimensions are advanced level. In addition, looking at sub dimensions of MA Inventory, it is clearly observed that again all sub dimensions are high level.

Table 2.
The Distribution of Scores of Undergraduate Students OISS and MA Level.

Scales	Number of items	Lowest score	Highest score	\bar{X}	ss	\bar{X}/k
OISS Inventory	25	45.00	150.00	113.59	20.35	4.54
Disorientation	4	6.00	24.00	18.37	4.30	4.59
Evaluation	4	4.00	24.00	17.98	4.27	4.50
Purposeful thinking	4	4.00	24.00	18.05	4.24	4.51
Trial and error	3	3.00	18.00	13.99	3.43	4.66
Selecting main ideas	3	3.00	18.00	13.89	3.36	4.63
Control	4	4.00	24.00	17.84	4.32	4.46
Problem solving	3	5.00	18.00	13.47	2.98	4.49
MA Inventory	52	52.00	260.00	198.61	33.69	3.82
Regulation of cognition	8	8.00	40.00	31.16	5.31	3.90
Procedural knowledge	4	4.00	20.00	15.10	2.87	3.78
Conditional knowledge	5	5.00	25.00	19.51	3.51	3.90
Planning	7	7.00	35.00	26.66	4.95	3.81
Monitoring	8	8.00	40.00	30.15	5.87	3.77
Evaluation	6	6.00	30.00	22.59	4.30	3.77
Debugging	5	5.00	25.00	18.98	3.69	3.80
Information management	9	9.00	45.00	34.46	6.10	3.83

The Findings Related to Correlation between Undergraduate Students OISS and MA Scores

In accordance with the second sub question of the study, the results of the correlation analysis conducted to determine whether there is a significant relationship between the scores of OISS and of MA scores are given in Table 3.

Table 3.
The Results of Correlation between Undergraduate Students OISS and MA Scores.

	Disorientation	Evaluation	Purposeful thinking	Trial and error	Selecting main ideas	Control	Problem solving	OISS Inventory
Regulation of cognition	.18**	.58**	.59**	.54**	.60**	.56**	.52**	.66**
Procedural knowledge	.09	.54**	.57**	.48**	.54**	.51**	.41**	.57**
Conditional knowledge	.16**	.60**	.62**	.53**	.58**	.52**	.51**	.64**
Planning	.13**	.63**	.66**	.56**	.61**	.51**	.52**	.67**
Monitoring	.11*	.59**	.63**	.54**	.59**	.47**	.48**	.62**
Evaluation	.09	.59**	.62**	.51**	.59**	.49**	.45**	.61**
Debugging	.11*	.50**	.51**	.42**	.51**	.40**	.39**	.51**
Information management	.11*	.59**	.60**	.51**	.60**	.48**	.46**	.61**
MA Inventory	.13**	.63**	.66**	.56**	.63**	.53**	.52**	.67**

**p<.01 *p<.05

When Table 3 is examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between MA and OISS ($r = .67$, $p < .01$) at a medium level. Likewise, it has been revealed that there's a positive and significant relationship between sub dimensions as evaluation, purposeful thinking, trial and error, selecting main ideas, control and problem-solving of OISS Inventory and the sub dimensions of MA Inventory.

However, a low-level significant relationship has been detected between disorientation sub dimensions of OISS Inventory, with regulation of cognition, conditional knowledge, planning, monitoring, debugging, information management sub dimensions of MA Inventory, and the whole MA Inventory. On the other hand, any significant relationship between the disorientation sub dimension of OISS Inventory, and procedural knowledge and evaluation sub dimensions have not been found.

The Findings Related to How Students Use MA in Online Information Searching Process

In this section, the findings related to how students use MA in online information searching process are presented. The data of the research have been analysed according to themes and subthemes created by Brown (1987) and the researcher, and frequencies and percent values of subthemes are given and presented at the tables. In addition, by supplying direct quotes from participants, a detailed picture of the study was presented. Table 4 shows themes and subthemes of answers of the students to the questions of subthemes "Before searching online information, how do you plan information that you will search?"

Table 4.
Before Searching Information on Internet, Students' Opinions Related to PLANNING.

Theme	Sub themes	F	%
Planning Process	Identifying key words related to the subject	24	42.86
	Specifying the scope of searching	11	19.64
	Determining the searching strategies	7	12.50
	Determining the websites which will be searched	6	10.71
	Searching in the frame of template	4	7.14
	Writing as a question while searching the subject	2	3.57
	Writing as a sentence while searching the subject	2	3.57

When the Table 4 is examined, it is seen that 42.86 % of the students identify the key words related to searching subject in the form of brief summaries, before starting online information searching process. It could be said that while doing this, they partially summarize the subject and identify some key words. While planning, that the students use writing the subject in the question form and in the sentence form less was observed, as well.

Some of the students' opinions are presented below:

S3: "Initially, before searching information on the internet, I create a template of that subject in my mind. I do my searching according to that template".

S7: "Firstly, I determine key concepts about the subject, and based on these concepts I do my searching. I examine some other subjects which have a direct relation to my subject. Initially, I search the subject as a whole. Later, I search key words and then related subjects, and finally I combine these three".

It can be stated that before searching the subjects most of them make a plan and select the main ideas.

In Table 5, the themes and subthemes of the answers given by the students to the questions of "What do you do to determine whether you move in accordance with searching plan, and to evaluate the appropriateness of found information to searching plan?" are presented.

Table 5.
Students' Opinions Related to MONITORING and EVALUATING Processes While Searching Information on Internet.

Theme	Sub themes	F	%
Monitoring and Evaluation Process	Comparing found information to searching goals	17	34.69
	Comparing found information to information on other websites	8	16.33
	Comparing found information to information in books	6	12.24
	Examining found information in detail	5	10.20
	Comparing with background information	5	10.20
	Getting help from experts	5	10.20
	Getting help from peers	3	6.12

Table 5 shows that 34.69 % of the students evaluate the information by examining according to searching their goals. As for monitoring and evaluation process, it is understood that students use getting help from their peers the least. It is revealed that while searching in order to know whether they are on the right way or not, students make comparison mostly with searching goals and then examining information at other websites, and consulting to books, experts and their peers. It is thought that among the reasons of comparing found information during monitoring and evaluation process with information at other websites, there is effect of accessing to internet whenever and wherever the students want.

Some of the students' opinions are given below:

S2: *"I examine information that I found. After comparing with source books I use that information".*

S11: *"I check whether given information meet my needs. I receive help from my friends and teachers, when required".*

In general, when students' opinions about monitoring and evaluation during searching process, it is observed that from searching strategies, purposeful thinking is mostly used by students. It is specified that students examine the results of searching in terms of their goals and decide whether they go on searching or not accordingly.

Discussion, Conclusion & Implementation

According to findings obtained from the study, it is seen that there's a positive medium-level relation between MA and OISS. In addition, qualitative findings show that before starting searching process, students mostly create key words, and during the searching process they evaluate according to their searching goals to test whether they are on the right way or not. Blummer and Kenton (2014), by mentioning the importance of metacognitive knowledge in the process of searching, they indicate that people who have high metacognition follow more advanced searching strategies in searching process. Hofer (2004) claims that because undergraduate students recognize information as bare and certain, they could regard it unnecessary to search on additional web sites, or question the reliability and correctness of online sources. However, when qualitative findings are examined, it is specified that students evaluate to see whether they are on the right way or not by consulting to other information sources on other websites, books, experts, and peers.

Nowadays, students generally make use of computers and mobile devices in their learning process. Especially teachers by asking questions about the subject to the students during the lessons, want the students to reach information on the internet and they try to discuss about them. However, the students confront some problems such as disorientation, not thinking purposeful, not evaluating the correctness of information sources. It is claimed that these problems arise particularly in settings such as home where students are studying individually, and when guidance and leading decrease (Barrett, 2012;

Fidel et al., 1999). To increase MA, providing students with guidance and leading about planning the searching process, monitoring and evaluation could be a solution. In their study, Tsai and Chuang (2005) by claiming that metacognitive activities play an important role in internet-based learning, they mention the necessity of improving students' epistemological beliefs by varying the metacognitive activity use. While in the classroom, this leading can be done by teachers, use of smart systems, adaptable setting and educational interface agents could be useful at home (Bromme, Pieschl, & Stahl, 2010; Cesur, 2013; Yılmaz & Kılıç Çakmak, 2012). Furthermore, the regular use of these guidance strategies may provide opportunity to the students to get used to them in time and to manage their own searching process more efficiently. It is thought that metacognitive guidance will have good effect on searching and learning performance, especially for the students who need guidance and leading in learning process; in other words, the students who have low level of self-organization skills. Researchers state that including planning, monitoring and evaluating implementations that will help students to organize their own metacognitive process in learning settings increase students' MA and accordingly MA enables to control and self-organization on students' thinking, learning process and output (De Bruin & Van Gog, 2012; Hartman, 1998; Yurdakul, 2004).

All in all, it is believed that developed MA will contribute to the development of their OISS. Certain educational measures can be taken both in traditional learning environments and in online environments to improve MA. The biggest responsibility here belongs to the teachers. Teachers could make activities intended to improve MA. Basically, teachers can use their supporting and guiding roles as a teacher and ask various questions to students to provide them with the opportunity to plan, monitor and evaluate the process of their own learning. During this process, students can ask the following questions in each phase: In the planning process, they can ask: "Which sources of information could be helpful in solving this problem?" "What should I do initially in the process of searching?", "Where should I start?", and "Which strategy should I follow?" etc.; in the monitoring process: "Am I progressing in the right direction?" "Does the strategy I use work?", "What can I do differently?" etc.; and in the evaluation process, students can ask: "Did I access the right sources of information?", "Are there any sources that I could not reach?", "Do these sources work for me to solve this problem?" etc. (NCREL, 1995; cited by Yılmaz, 2014). In addition, it's important to conduct researches intended to support students' learning outcomes and life quality and that school curriculum helps student to search information and evaluate (Brand-Gruwel, Wopereis, & Vermetten, 2005).

It would be beneficial to carry out the study again on people from different age groups and educational levels such as primary, middle and high school to examine the generalizability of the results of this study which was on undergraduate university students. By this way, the change of MA and OISS in relation to age and educational levels could be compared. Furthermore, in order to examine the students' observable behaviours during information searching process, some techniques like analysing screencast and log data records would be applied.

Acknowledge

This study was presented as oral presentations in The Third International Computer and Instructional Technology Symposium.

Türkçe Sürüm

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) hızlı gelişimi yaşamın her alanında olduğu kadar eğitim alanında da önemli değişikliklerin yaşanmasına yol açmış, BİT' ten eğitim sürecinin her aşamasında yararlanılır olmuştur. Özellikle internet teknolojilerinin gelişmesine bağlı olarak sayıları her geçen gün artan ve çeşitlenen çevrimiçi bilgi kaynaklarına öğrenciler kolay ve hızlı bir şekilde erişebilmektedir. Aşkar ve Mazman'a (2013) göre günümüzde web ortamındaki bilgilerin çok hızlı bir şekilde artması ve bu bilgilerin herkes tarafından erişilebilir ve düzenlenebilir olmasıyla, bu ortamlar her alanda birincil bilgi kaynağı haline gelmektedir. Bireyler; eğitim, iş hayatı, alışveriş, bankacılık ve rezervasyon işlemleri, yol tarifi alma, hava durumunu öğrenme gibi birçok farklı sebepten dolayı web ortamındaki bilgilere başvurmaktadır.

Günümüzde herhangi bir bilgiyle ilgili çok sayıda bilgi kaynağına internetten erişilebilmektedir. Ancak erişilen bu bilgi kaynaklarının doğru ve amaca uygun bilgi sağlayıp sağlamadığı konusundaki kararı ise kullanıcının kendisi vermektedir (Kılıç Çakmak, Karaoğlan Yılmaz, & Yılmaz, 2015). Kullanıcılar bilgi arama sürecinde çoğu zaman yolunu kaybetme problemi ile karşı karşıya kalmakta ve nereye gideceklerini, nerede olduklarını, ne yapacaklarını bilememekte olup (Aşkar & Mazman, 2013); yapılan araştırmalar, bireylerin arama terimlerini amaca uygun bir şekilde özelleştirmede, sonuçlar üzerinde akıl yürütmede, bilgi kaynağına eleştirel gözle bakmada ve arama sürecini düzenlemede zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Aşkar & Mazman, 2013; Griffiths & Brophy, 2005; Tsai, 2009; Walraven, Brand-Gruwel, & Boshuizen, 2008; Yalçınalp & Aşkar, 2003). Bu nedenle, öğrencilerin internetteki bilgi kaynaklarından doğru şekilde yararlanabilmeleri için öncelikle çevrimiçi bilgi arama sürecinde doğru stratejileri kullanmaları gerekmektedir.

Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri

Alanyazında, araştırmacıların "bilgi arama" ile ilgili çeşitli tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Örneğin, Case (2002) bilgi aramayı; bilgi eksikliği ya da ihtiyacını ortadan kaldırmak için bilinçli bir bilgi edinme çabası olarak tanımlamaktadır. Wilson (2000) ise bilgi aramayı, bir ihtiyaç sonucu bazı hedefleri karşılamak amaçlı bir arayış olarak tanımlamaktadır. Tanımlarda da görüleceği üzere bilgi aramanın "etkin ve amaçlı" bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bazı sosyal ve bireysel farklılıklardan dolayı bireylerin bilgi arama süreçlerinin de farklılık gösterebildiği ifade edilmektedir (Hill, 1999; Hsu, 2014). Bireylerin bilgi arama davranışlarını incelediği çalışmada Hill (1999) bilgi arama sürecinde denetime ihtiyaç duyan kullanıcıların sadece tarama ve görüntüleme gibi davranışları gösterdiklerini; denetime daha az ihtiyaç duyan kullanıcıların ise anahtar sözcükleri farklılaştırma gibi gelişmiş arama davranışlarını; transfer, birleştirme gibi üstbilişsel stratejileri kullanabildiklerini ifade etmektedir. Schacter, Chung ve Dorr (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin bilgi arama sürecinde sistematik ya da planlı hareket etmek yerine gelişigüzel çevrimiçi kaynaklara göz atmayı tercih ettikleri, internette ilgili bilgi kaynaklarını bulmakta zorlandıkları ancak iyi yapılandırılmış bilgi arama süreçlerinde ise bu zorlukları yaşamadıkları görülmüştür. Ayrıca, deneyimli kullanıcıların deneyimsizlere göre internette bulunan bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliği konusunda daha sorgucu olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar bireysel farklılıkların ÇBAS üzerinde farklılaşmaya yol açabildiğine işaret etmektedir.

Tsai ve Tsai (2003) çevrimiçi bilgi arama stratejilerini açıklayan bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu çerçeveye göre ÇBAS davranışsal, yaklaşımsal (prosedürel) ve üstbilişsel olmak üzere üç alanı kapsadığı belirtilmektedir. Bu üç alan ise; kontrol, kaybolma, deneme ve yanılma, problem çözme, amaçlı düşünme, temel fikirleri ayırt etme ve değerlendirme stratejilerini içermektedir. Çevrimiçi bilgi arama stratejilerini açıklayan bu üç alan ve kapsadığı stratejileri ortaya koyan çerçeve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerinin Analizi İçin Bir Çerçeve (Tsai & Tsai, 2003).*

Alan	ÇBAS
Davranışsal	Kontrol Kaybolma
Yaklaşımsal	Deneme ve yanılma Problem çözme
Üstbilişsel	Amaçlı düşünme Temel fikirleri ayırt etme Değerlendirme

Tablo 1'deki çerçeveye göre davranışsal alan; öğrencilerin internette temel düzenleme ve gezinmelerini içeren kontrol ve kaybolma stratejileri ile ilgilidir. Yaklaşımsal alan; öğrencilerin internette içerikle ilgili genel arama yaklaşımlarını içeren deneme ve yanılma ile problem çözme stratejileri ile ilgilidir. Üstbilişsel alan; internette öz-düzenleme ve içerikle ilgili üst düzey bilişsel etkinlikleri içeren amaçlı düşünme, temel fikirleri ayırt etme ve değerlendirme stratejileri ile ilgilidir (Tsai & Tsai, 2003).

Rieh (2004) arama stratejilerinin önemine değindiği çalışmasında; öğrencilerin okula kıyasla özellikle ev ortamında internetten bilgi aradığını ve bu süreçte çoğunlukla yanlarında bir uzman olmadığı için gerekli rehberlik ve yönlendirmeleri alamayıp bireysel hareket ettiğini ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar da bu sonucu destekler nitelikte olup, öğrencilerin bilgi arama sürecinde gerekli rehberlik ve yönlendirmeyi alamadıklarından süreci yönetmekte zorlandıkları ve bu süreçte uygun stratejiler kullanamadıklarını ortaya koymuştur (Barrett, 2012; Fidel et al., 1999). Bireyin arama sürecindeki farkındalığıyla ilgili olabilecek bu durumlar üzerinde üstbilişsel farkındalığın belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir.

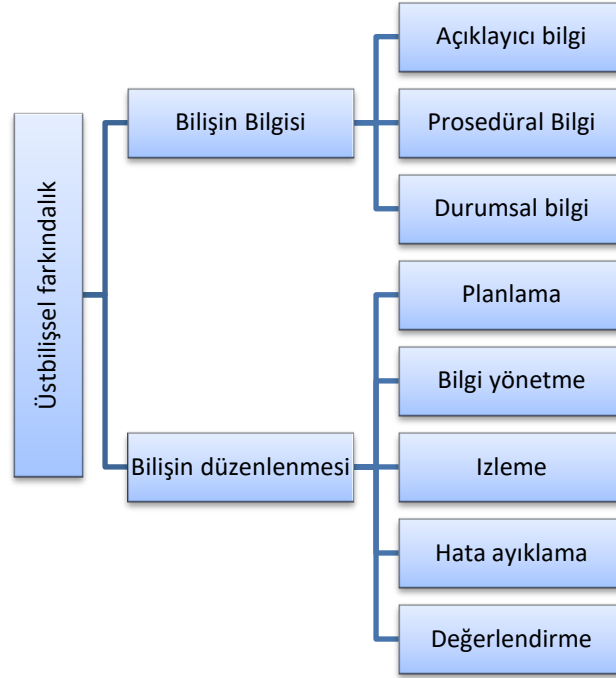
Çevrimiçi Bilgi Arama Sürecinde Üstbilişsel Farkındalığın Rolü

Tsai ve Tsai (2003) tarafından ortaya konulan çerçevede yer alan üstbilişsel alan öz-düzenleyici öğrenme sürecinin bir boyutu ve bu süreçte kullanılan bir stratejidir (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1990). Pintrich (1995) öz-düzenleyici özelliğe sahip öğreneni, belirlediği hedefe ulaşabilmek için kendi bilişini, güdülenme düzeyini ve davranışlarını kontrol ederek düzenleyen birey olarak tanımlanmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenenler, davranışsal açıdan en iyi öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarını seçer, zamanı etkili bir şekilde kullanır, üstbiliş açısından kazanımları sırasında planlar yapar, zorlayıcı ancak ulaşılabilir hedefler belirler, hedeflere ulaşmak için kullandıkları stratejileri izler ve öz değerlendirme yaparlar (Kaya, 2012).

Pintrich (2000) tarafından geliştirilen modele göre öz-düzenleyici öğrenme; ön düşünme, izleme, kontrol ve tepki-yansıtma olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bu süreçlerde öğrenci kendi öğrenme sürecini planlarken "Acaba hangi stratejiyi kullanmalıyım?", izlerken "Doğru yolda ilerliyorum mu?" ve değerlendirirken "Kullanmış olduğum strateji işe yaradı mı?" gibi soruları kendine sorarak öğrenme sürecini kontrol etmektedir (Yılmaz, 2014). Bu süreçler boyunca bireyin kendisi ve görevi ile ilgili üstbilişsel farkındalığı ise öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlarken, izlerken ve değerlendirirken sürece daha eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmeye olanak sağlamaktadır (Schraw & Moshman, 1995).

Schraw ve Dennison (1994) bireylerin üstbilişsel farkındalıklarını bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında sekiz alt boyut olarak ele almıştır. Bu boyutlar Şekil 1'de gösterilmektedir. Şekil 1'deki çerçeveye göre bilişin bilgisi; bir kişinin yetenekleri ve becerilerine ilişkin bilgisi (açıklayıcı bilgi); öğrenme aşamalarının nasıl uygulanacağını bilgisi (yaklaşımsal/prosedürel bilgi) ve hangi durumda neyin nasıl uygulanacağını bilgisi (durumsal bilgi) boyutlarından oluşmaktadır. Bilişin düzenlenmesi ise; öğrenme sürecinin nasıl olacağını, nereden başlanacağını, hangi stratejilerin kullanılacağını planlanması (planlama); beceri ve stratejiler ışığında bilgi kaynaklarının yönetilmesi ve amaca uygun işe

koşulması (bilgi yönetme); öğrenme sürecine devam ederken öğrenilen bilgi düzeyi, kullanılan stratejilerin etkililiği ile ilgili kontrollerin yapılması (izleme); izleme sonucu farkına varılan hataların giderilmesi (hata ayıklama) ve süreç sonunda gelinen noktanın, kullanılan stratejilerin etkililiğinin sınanması (değerlendirme) boyutlarından oluşmaktadır (Schraw & Dennison, 1994; akt. Yılmaz, 2014).



Şekil 1. ÜF ve alt boyutları (Schraw & Dennison, 1994).

Üstbilişsel farkındalığa sahip olmanın bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında daha etkin rol almasına, bu süreci yönetmesine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Akyol & Garrison, 2011; Pintrich, 2002; Schraw, 2001; Zimmerman, 1990). Alanyazın incelendiğinde üstbilişsel farkındalığın öğrenme süreç ve sonuçları ile ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Bendixen & Hartley, 2003; Hartley, 2003; Hartman, 2001; Mokhtari & Reichard, 2002). Öğrenme sürecinde olduğu gibi çevrimiçi bilgi arama sürecinde de bireyin sahip olduğu üstbilişsel farkındalığın arama sürecinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi noktalarında ÇBAS üzerinde önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Araştırmacılar, üstbilişsel farkındalığın çevrimiçi bilgi arama süreçleriyle olan ilişkisi ve kullanımına yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Bowler, 2010; Chiu, Liang, & Tsai, 2013; Tsai, 2001; Wu & Tsai, 2007).

Üstbilişsel farkındalığın yukarıda belirtilen rolleri, çevrimiçi arama sürecinin üstbilişsel farkındalıkla olan ilişkisini ele alacak araştırmalara duyulan ihtiyaç dikkate alınarak gerçekleştirilen bu çalışmanın genel amacı; öğrencilerin sahip olduğu üstbilişsel farkındalıklar ile ÇBAS arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin ÇBAS envanteri ile Bilişötesi Farkındalık envanterinden elde ettikleri puanların düzeyi nedir?
- Üniversite öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık envanterinden aldıkları puanlarla ÇBAS envanterinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama sürecinde üstbilişsel farkındalığı nasıl kullandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi bilgi arama stratejilerini ve üstbilişsel farkındalıklarını tanımlayabilmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem (mixed method research) kullanılmıştır. Nicel yöntemlerle birlikte nitel yöntemlerin tercih edilmesinin sebebi ise konuya ilişkin daha derinlemesine verilerin elde edilmesine ve konunun daha kapsamlı olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Bu araştırma, üniversite düzeyinde verilmekte olan Bilgisayar I ve II dersini almış üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını; 2014-2015 akademik yılı bahar dönemi sonunda Türkiye’de bir devlet üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 419 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Tsai (2009) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Mazman (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “ÇBAS Envanteri” ile Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama sürecinde üstbilişsel farkındalığı nasıl kullandıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci görüşlerini belirleme formundan yararlanılmıştır.

Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri, 25 maddeden oluşmakta olup; kaybolma, değerlendirme, amaçlı düşünme, temel fikirleri ayırt etme, deneme yanılma, kontrol ve problem çözme olmak üzere yedi faktörden oluşmaktadır. Envanter maddeleri, altılı likert şeklinde olup yanıtlar “1= Bana hiç uymuyor” ve “6= Bana tamamen uyuyor” şeklinde sıralanmıştır. Tüm envanter için iç tutarlılık katsayısının (Cronbach’s alpha katsayısı) .91 olduğu ve envanteri oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayısının ise .61 ve .77 arasında değerler aldığı belirtilmiştir. Envanterden alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 150’dir. Envanterden alınan puanın yüksek olması, gelişmiş çevrimiçi bilgi arama stratejilerini temsil ettiğini ifade etmektedir (Aşkar & Mazman, 2013).

Bilişötesi Farkındalık Envanteri, 52 maddeden oluşmakta olup; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere sekiz faktörden oluşmaktadır. Envanter maddeleri, beşli likert şeklinde olup yanıtlar “1=Hiçbir zaman” ve “5=Her zaman” şeklinde sıralanmıştır. Uyum geçerliği çalışması, iki ölçek arasında .95 değerini verirken, madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değiştiğini göstermektedir. Envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .95 olarak bulunduğu ifade edilmektedir (Akın et al., 2007). Bu çalışmada, üstbilişsel farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan Bilişötesi Farkındalık Envanterinin ismi “Bilişötesi” olarak kullanılmış ancak metin içerisinde tutarlılığı sağlamak adına puanların yorumlanmasında bu kavram üstbilişsel farkındalık olarak ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen öğrenci görüşlerini belirleme formu öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama sürecinde üstbilişsel farkındalığı nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan form, eğitim teknolojisi alanında dört uzmanın görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Katılımcılar arasından rastgele seçilen 32 öğrenciye görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

2014-2015 akademik yılı güz dönemi başında uygulanan ders kapsamında öğrencilere çevrimiçi bilgi kaynaklarına nasıl ulaşılabilirdiği, çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin neler olduğu açıklanmıştır. Ardından iki akademik dönem boyunca öğrencilere çeşitli etkinlikler verilerek çevrimiçi bilgi arama stratejilerini uygulamaya koymaları sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama konusunda belirli bir bilgi ve tecrübe edinmeleri sağlanmıştır. İki akademik dönem sonunda öğrencilere veri toplama araçları uygulanarak çevrimiçi bilgi arama stratejilerini kullanma durumları, üstbilişsel farkındalıkları ve bu sürece ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan üniversite öğrencilerinin ÇBAS ve ÜF düzeylerine ilişkin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Test sonucu elde edilen bulgular neticesinde verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır ($p < .05$). Bu nedenle normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ilişkinin görülmesi için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık testlerinde (*) .05 ve (**) .01 güvenilirlik düzeyi dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama sürecinde arama sürecini planlama, izleme ve değerlendirme adımlarında üstbilişsel farkındalıktan nasıl yararlandıkları ise öğrenci görüşlerini belirleme formuna vermiş oldukları yanıtlar göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Mevcut çalışmada, Brown (1987) tarafından ortaya konulan üstbilişsel modelin planlama, izleme ve değerlendirme aşamaları tema olarak ele alındığından betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan verilerin araştırmacı tarafından analizine dayalı olarak kodlar ortaya konulduğu için de içerik analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde, toplanan veriler detaylıca incelenip gruplandırılarak taslak kodlar oluşturulmuştur. Çevrimiçi bilgi arama sürecine başlamadan önce, arama sürecine devam ederken ve bu sürecin sonuna yönelik öğrencilerin izlemiş olduğu stratejiler alt temalar şeklinde ortaya konulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiği bilgi arama sürecinin doğası gereği izleme ve değerlendirme aşamasında izledikleri adımların birbirinden bağımsız olmadığı ve bir biri içerisinde yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle süreci izleme ve değerlendirme temaları birleştirilerek tek tema olarak ele alınmıştır.

Çalışmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve daha sonra çalışmanın güvenilirliği için elde edilen veriler ikinci bir kodlayıcı tarafından yeniden kodlanmıştır. Kodlamanın güvenilirliği, her iki kodlayıcının vermiş olduğu ortak kod sayısının, toplam kod sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Kodlama güvenilirlik yüzdesi %88 çıkmıştır. Geriye kalan %12.00'lik farklılık için araştırmacılar bir araya gelerek uzlaşmaya varılmıştır. Öğrencilerin yazılı açıklamaları incelendiğinde, oluşan bu farklılığın, öğrencilerin verdiği bazı cevapların birden fazla alt tema altında toplanmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sebeple tablolarda verilen frekanslar öğrenci sayısını değil kodların sayısını göstermektedir.

Bulgular

Araştırmanın amacı ve alt amaçları ile ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin ÇBAS İle Bilişötesi Farkındalık Envanterlerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin ÜF ve ÇBAS düzeylerine ilişkin durumlarını gösteren betimsel istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2'ye göre, üniversite öğrencilerinin ÇBAS envanterinden elde ettikleri toplam puan ortalaması 113.59 (6.00 üzerinden 4.54) olup Bilişötesi Farkındalık envanterinden elde ettikleri toplam puan ortalaması 198.61'dir (5.00

üzerinden 3.82). Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin yüksek, bir diğer ifade ile gelişmiş olduğu ve aynı şekilde üstbilişsel farkındalıklarının yüksek, bir diğer ifade ile gelişmiş olduğu söylenebilir. ÇBAS envanterine alt boyutlar bazında bakıldığında tüm alt boyutların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, Bilişötesi Farkındalık envanterine alt boyutlar bazında bakıldığında tüm alt boyutların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2.
Üniversite Öğrencilerinin ÇBAS ve ÜF Düzeylerine İlişkin Puanlarının Dağılımları.

Ölçekler	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	ss	\bar{X}/k
ÇBAS Envanteri	25	45.00	150.00	113.59	20.35	4.54
Kaybolma	4	6.00	24.00	18.37	4.30	4.59
Değerlendirme	4	4.00	24.00	17.98	4.27	4.50
Amaçlı düşünme	4	4.00	24.00	18.05	4.24	4.51
Deneme yanılma	3	3.00	18.00	13.99	3.43	4.66
Temel fikirleri ayırt etme	3	3.00	18.00	13.89	3.36	4.63
Kontrol	4	4.00	24.00	17.84	4.32	4.46
Problem çözme	3	5.00	18.00	13.47	2.98	4.49
Bilişötesi Farkındalık Envanteri	52	52.00	260.00	198.61	33.69	3.82
Açıklayıcı bilgi	8	8.00	40.00	31.16	5.31	3.90
Prosedürel bilgi	4	4.00	20.00	15.10	2.87	3.78
Durumsal bilgi	5	5.00	25.00	19.51	3.51	3.90
Planlama	7	7.00	35.00	26.66	4.95	3.81
İzleme	8	8.00	40.00	30.15	5.87	3.77
Değerlendirme	6	6.00	30.00	22.59	4.30	3.77
Hata ayıklama	5	5.00	25.00	18.98	3.69	3.80
Bilgi yönetme	9	9.00	45.00	34.46	6.10	3.83

Üniversite Öğrencilerinin ÇBAS İle ÜF Puanları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, ÇBAS ile Bilişötesi Farkındalık envanterinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
ÇBAS Puanları İle ÜF Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları.

	Kaybolma	Değerlendirme	Amaçlı düşünme	Deneme yanılma	Temel fikirleri ayırt etme	Kontrol	Problem çözme	ÇBAS Envanteri
Açıklayıcı bilgi	r .18**	.58**	.59**	.54**	.60**	.56**	.52**	.66**
Prosedürel bilgi	r .09	.54**	.57**	.48**	.54**	.51**	.41**	.57**
Durumsal bilgi	r .16**	.60**	.62**	.53**	.58**	.52**	.51**	.64**
Planlama	r .13**	.63**	.66**	.56**	.61**	.51**	.52**	.67**
İzleme	r .11*	.59**	.63**	.54**	.59**	.47**	.48**	.62**
Değerlendirme	r .09	.59**	.62**	.51**	.59**	.49**	.45**	.61**
Hata ayıklama	r .11*	.50**	.51**	.42**	.51**	.40**	.39**	.51**
Bilgi yönetme	r .11*	.59**	.60**	.51**	.60**	.48**	.46**	.61**
Bilişötesi Farkındalık Envanteri	r .13**	.63**	.66**	.56**	.63**	.53**	.52**	.67**

**p<.01 *p<.05

Tablo 3'deki ilişkiler incelendiğinde, ÜF ile ÇBAS arasında ($r=.67$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ÇBAS envanterinin değerlendirme, amaçlı düşünme, deneme yanılma, temel fikirleri ayırt etme, kontrol ve problem çözme alt boyutları ile Bilişötesi Farkındalık envanterinin alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak, ÇBAS envanterinin kaybolma alt boyutu ile üst bilişsel farkındalık envanterinin açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, hata ayıklama, bilgi yönetme alt boyutları ve Bilişötesi Farkındalık envanterinin geneli arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki görülmüştür. Diğer taraftan ÇBAS envanterinin kaybolma alt boyutu ile prosedürel bilgi ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin Çevrimiçi Bilgi Arama Sürecinde Üstbilişsel Farkındalığı Nasıl Kullandıklarına İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama sürecinde üstbilişsel farkındalığı nasıl kullandıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Çalışma verileri, Brown (1987) ve araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve alt temalara göre analiz edilerek alt temaların frekans ve yüzde değerleri verilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca, katılımcılardan doğrudan alıntılar verilerek çalışmanın ayrıntılı bir resmi sunulmuştur. Tablo 4'te "Çevrimiçi bilgi aramadan önce arayacağınız bilgi için nasıl bir arama planlaması yaparsınız?" sorusuna ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplara ait tema ve alt temaları göstermektedir.

Tablo 4.

İnternette Bilgi Aramadan Önce PLANLAMA Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri.

Tema	Alt temalar	F	%
Planlama Süreci	Konu ile ilgili anahtar kelimeler belirleme	24	42.86
	Aramanın kapsamını belirleme	11	19.64
	Arama stratejilerine karar verme	7	12.50
	Arama yapacağı sitelere karar verme	6	10.71
	Şablon çerçevesinde arama yapma	4	7.14
	Konuyu ararken soru olarak yazma	2	3.57
	Konuyu ararken cümle olarak yazma	2	3.57

Tablo 4 incelendiğinde, çevrimiçi bilgi arama sürecine başlamadan önce, öğrenci yanıtlarının %42.86'sının arama yapacakları konuya ilişkin kısa özetler şeklinde kendilerine konunun anahtar kelimelerini çıkardığı görülmektedir. Bunu yaparken kısmen de olsa konuyu özetledikleri ve buna yönelik anahtar kelimeler çıkardıkları söylenebilir. Öğrencilerin planlama yaparken konuyu soru olarak yazma ve cümle olarak yazmayı daha az kullandıkları görülmüştür.

Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarını yer verilmiştir:

Ö3: "Öncelikle internette bilgi aramadan önce o bilgiyle ilgili kafamda bir şablon hazırlarım. O şablon dâhilinde planlarımı yaparım."

Ö7: "Öncelikle konuyla ilişkisi olan anahtar kavramlar oluşturur, bu kavramlar üzerinden araştırmamı yaparım. Diğer konular üzerinden de araştırdığım konuyla direkt bağlantısı olan konulara bakarım. Konuyu önce bir bütün olarak araştırırım, sonra anahtar kelimeleri daha sonra da bağlantılı konuları araştırıp bu üçünü birleştiririm."

Öğrenci cevapları incelediğinde çoğunluğunun konuyla ilgili arama yapmadan önce bir planlama yaptığı ve arama yapmadan önce konunun ana fikirlerini çıkardıkları söylenebilir.

Tablo 5'te "Çevrimiçi bilgi ararken arama planına uygun ilerleyip ilerlemediğinizi izlemek ve bulduğunuz bilginin arama planına uygunluğunu değerlendirmek adına ne yaparsınız?" sorusuna ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplara ait tema ve alt temaları göstermektedir.

Tablo 5.*İnternette Bilgi Ararken İZLEME ve DEĞERLENDİRME Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri.*

Tema	Alt temalar	F	%
İzleme ve Değerlendirme Süreci	Bulunan bilgiyi arama amaçlarıyla karşılaştırma	17	34.69
	Bulunan bilgiyi başka web sitelerindeki bilgilerle karşılaştırma	8	16.33
	Bulunan bilgiyi kitaplardaki bilgilerle karşılaştırma	6	12.24
	Bulunan bilgiyi detaylıca inceleme	5	10.20
	Ön bilgilerle karşılaştırma	5	10.20
	Uzmanlardan yardım alma	5	10.20
	Akranlardan yardım alma	3	6.12

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin %34.69'unun aradıkları bilgiyi inceleyip kendi amaçları doğrultusunda değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin sürecin izleme ve değerlendirmesini yaparken ise en az akranlardan yardım aldıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin arama yaparken doğru yolda olup olmadıklarını görmek için karşılaştırma yaptıkları, bunu da en çok arama amaçlarıyla; sonrasında başka web sitelerindeki bilgileri inceleyerek, kitap, uzman ve akranlara başvurarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. İzleme ve değerlendirme sürecinde buldukları sonuçları diğer web sitelerindeki bilgiler ile karşılaştırmalarının nedenleri arasında öğrencilerin istediği zaman ve yerden internete ulaşabilmelerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir:

Ö2: *“Bulduğum bilgilere bakarım, kaynak kitaplarla karşılaştırdıktan sonra o bilgiyi kullanırım.”*

Ö11: *“Verilen bilgilerin ihtiyacıma cevap verip vermediğini kontrol ederim. Gerektiğinde arkadaşlarımdan, öğretmenlerimden yardım alırım.”*

Arama sürecine devam ederken süreci izleme ve değerlendirmeye yönelik öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; arama stratejilerinden amaçlı düşünmenin öğrencilerce çokça kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin arama sonucunda çıkan sonuçları, kendi amaçlarına göre irdeleyip inceledikleri ve ona göre aramaya devam edip etmeyeceklerine karar verdikleri belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ÜF ile ÇBAS arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, nitel bulgular da öğrencilerin arama sürecine başlamadan önce çoğunlukla anahtar kelime oluşturduklarını; arama süreci içerisinde de arama amaçlarına göre değerlendirme yaparak doğru yolda gidip gitmediklerini sınıadıkları görülmüştür. Blummer ve Kenton (2014) da bu sonuçları doğrular nitelikte bireylerin bilgi arama sürecinde üstbilişsel bilginin önemine değinerek, üstbilişi gelişmiş olan bireylerin arama sürecinde daha gelişmiş arama stratejileri ortaya koyduklarını belirtmektedir. Hofer (2004) ise üniversite öğrencilerinin bilgiyi yalın ve kesin olarak algıladıklarından bilgi ekleme için ek web sitelerinde aramayı veya çevrimiçi kaynakların güvenilirliğini ve doğruluğunu sorgulamayı gereksiz bulabileceklerini ileri sürmüştür. Ancak nitel bulgular incelendiğinde; öğrencilerin arama yaparken doğru yolda olup olmadıklarını görmek için başka web sitelerindeki bilgilerle, kitap, uzman ve akranlara başvurarak değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir.

Günümüzde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sıklıkla bilgisayar ve mobil araçlardan yararlandıkları görülmektedir. Özellikle öğretmenler ders sürecinde öğrencilerine konuyla ilgili sorular sorarak öğrencilerin internet ortamındaki bilgilere ulaşmalarını istemekte ve bunlar üzerinden tartışmalar yapılmaya çalışılmaktadır. Ancak, öğrenciler bu süreçte kaybolma, amaçlı düşünememe, bilgi kaynağının doğruluğunu değerlendirememesi gibi problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Özellikle bu problemlerin öğrencilerin bireysel çalıştıkları ev gibi ortamlarda internetten araştırma yaparken, rehberlik ve yönlendirmenin azaldığı zamanlarda daha fazla ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Barrett,

2012; Fidel et al., 1999). Buna çözüm olarak da öğrencilere arama sürecini planlama, izleme ve değerlendirme noktalarında sağlanacak üstbilişsel farkındalığı artırmaya yönelik rehberlik ve yönlendirme bir çözüm olabilir. Tsai ve Chuang (2005) yaptıkları çalışmada, üstbilişsel etkinliklerin internet temelli öğrenmede önemli bir rol oynadığını ifade ederek, öğretmenlerin internet temelli ortamlarda üstbilişsel etkinliklerin kullanımını çeşitlendirerek öğrencilerin epistemolojik inançlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sınıf ortamında bu yönlendirme öğretmenler tarafından sağlanabilirken, ev ortamında ise zeki sistemlerin/uyarlanabilir ortamların, eğitsel arayüz ajanlarının kullanımı bu noktada işe yarayabilir (Bromme, Pieschl, & Stahl, 2010; Cesur, 2013; Yılmaz & Kılıç Çakmak, 2012). Ayrıca, öğretmenlerce sağlanacak bu yönlendirme stratejilerinin düzenli kullanımı zamanla öğrencilerde alışkanlık haline gelip kendi arama süreçlerini daha etkin yönetmelerine imkân sağlanabilir. Özellikle öğrenme sürecinde rehberlik ve yönlendirmeye ihtiyaç duyan, bir diğer ifade ile öz-düzenleme becerileri düşük olan öğrenenler için sağlanacak üstbilişsel desteğin arama ve öğrenme performansı üzerinde anlamlı bir etkisinin olacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar, öğrenme ortamında öğrencinin kendi bilişsel süreçlerini düzenleyebilmesine yardımcı olacak planlama, izleme ve değerlendirme uygulamalarına yer vermesinin, öğrencinin üstbilişsel farkındalığını artıracak buna bağlı olarak da üstbilişsel farkındalığın öğrencinin düşünme, öğrenme süreç ve ürünleri üzerinde kontrole ve öz-düzenlemeye izin vereceğini ifade etmektedirler (De Bruin & Van Gog, 2012; Hartman, 1998; Yurdakul, 2004).

Genel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin gelişmesinde üstbilişsel farkındalıklarının artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Üstbilişsel farkındalığın artırılmasında gerek geleneksel öğrenme ortamlarında gerekse de çevrimiçi ortamlarda bir takım eğitsel önlemler alınabilir. Burada en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler derslerde üstbilişsel farkındalığı geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirebilirler. Öğrenci bu süreç boyunca kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme ile ilgili olarak kendine; Planlama sürecinde: “Söz konusu problemin çözümünde bana hangi bilgi kaynakları yardımcı olabilir?”, “Arama sürecinde ilk olarak ne yapmalıyım?”, “Nereden başlamalıyım?”, “Hangi stratejiyi takip etmeliyim?” vb.; İzleme sürecinde: “Doğru ilerliyor muyum?”, “Kullandığım strateji işe yarıyor mu?”, “Farklı olarak neler yapabilirim?” vb.; Değerlendirme sürecinde: “Doğru bilgi kaynaklarına ulaştım mı?”, “Ulaşamadığım bilgi kaynakları var mı?”, “Bu kaynaklar problemi çözmemde benim işime yarar mı?” gibi çeşitli sorular sorabilir (NCREL, 1995; akt. Yılmaz, 2014). Ayrıca okul müfredatlarının bilgi arama ve değerlendirme konularında öğrencilerin kabiliyetlerini geliştirmeye yardımcı olması ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını ve yaşam kalitesini desteklemesine yönelik çalışmalar yapılması önem taşımaktadır (Brand-Gruwel, Wopereis, & Vermetten, 2005).

Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bu araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini incelemek için çalışmanın ilkökul, ortaokul, lise öğrencileri ve öğretmenler gibi farklı yaş ve eğitim düzeyindeki bireyler üzerinde tekrarlanması faydalı olacaktır. Böylece yaş ve eğitim düzeyine göre ÜF ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerinde nasıl bir değişim olduğu karşılaştırılabilir. Ayrıca öğrencilerin bilgi arama sürecindeki gözlenen davranışların incelenmesi için ekran kaydı ve log data kayıtlarının incelenmesi gibi yöntemlere başvurulabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın ilk hali 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190.
- Aşkar, P., & Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanteri'nin türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 167-182.
- Barrett, P.L. (2012). *Information-seeking processes of fourth grade students using the internet for a school assignment*. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University.
- Bendixen, L. D., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: The role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28(1), 15-30.
- Blummer, B., & Kenton, J. M. (2014). Education students' information seeking to support problem solving. In, Blummer, & Kenton (Eds) *Improving student information search: A metacognitive approach*. Chandos Publishing.
- Bowler, L. (2010). A taxonomy of adolescent metacognitive knowledge during the information search process. *Library & Information Science Research*, 32(1), 27-42.
- Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: A functional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Metacognition and Learning*, 5(1), 7-26.
- Case, D.O. (2002). *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs and behavior*. Amsterdam, NL: Academic Press.
- Cesur, E. G. (2013). *Uyarlanabilir öğretimin kaybolma ve bilişsel yüklenmeye etkisinin öğrencilerin bilişsel stilleri açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis. Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Chiu, Y. L., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2013). Internet-specific epistemic beliefs and self-regulated learning in online academic information searching. *Metacognition and Learning*, 8(3), 235-260.
- De Bruin, A. B., & Van Gog, T. (2012). Improving self-monitoring and self-regulation: From cognitive psychology to the classroom. *Learning and Instruction*, 22(4), 245-252.
- Fidel, R., Davies, R. K., Douglass, M. H., Holder, J. K., Hopkins, C. J., Kushner, E. J., Miyagishima, B. K., & Toney, C. D. (1999). A visit to the information mall: Web searching behavior of high school students. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(1), 24-37.
- Griffiths, J. R., & Brophy, P. (2005). Student searching behavior and the web: Use of academic resources and Google. *Library Trends*, 53(4), 539-554.
- Hartley, K. (2003). The use of comprehension aids in a hypermedia environment: Investigating the impact of metacognitive awareness and epistemological beliefs. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 275-289.
- Hartman, H. (1998). Metacognition in teaching and learning: an introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- Hill, J. R. (1999). A conceptual framework for understanding information seeking in open-ended information systems. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 5-27.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43-55.

- Hsu, L. (2014). *Online information seeking behavior: models of information source selection and information seeker satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation. University of Colorado.
- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi*. Unpublished doctoral dissertation. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Kılıç Çakmak, E., Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2015). İnternete yönelik epistemolojik inanç ölçeğinin uyarlama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249.
- Pengnate, S., & Antonenko, P. (2013). A multimethod evaluation of online trust and its interaction with metacognitive awareness: an emotional design perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29(9), 582-593.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P. R. (2000). The roal of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Raes, A., Schellens, T., De Wever, B., & Vanderhoven, E. (2012). Scaffolding information problem solving in web-based collaborative inquiry learning. *Computers & Education*, 59(1), 82-94.
- Rieh, S.Y. (2004). On the web at home: Information seeking and web searching in the home environment. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55(8), 743-753.
- Schacter, J., Chung, G., & Dorr, A. (1998). Children's internet searching on complex problems: performance and process analyses. *Journal of the American Society for Information Science*, 49, 840-849.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In *Metacognition in learning and instruction* (pp. 3-16). Springer Netherlands.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2008). Effects of the metacognitive computer-tool met.a.wareon the web search of laypersons. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 716–737.
- Stahl, E., & Bromme, R. (2009). Not everybody needs help to seek help: Surprising effects of metacognitive instructions to foster help-seeking in an online learning environment. *Computers & Education*, 53(4), 1020–1028
- Tsai, C.-C. (2001). A review and discussion of epistemological commitments, metacognition, and critical thinking with suggestions on their enhancement in Internet-assisted chemistry classrooms. *Journal of Chemical Education*, 78, 970–974.
- Tsai, M. J., & Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(1), 43–50.

- Tsai, M. J. (2009). Online Information Searching Strategy Inventory (OISSI): A quick version and a complete version. *Computers & Education, 53*(2), 473-483.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. (2008). Information-problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions. *Computers in Human Behavior, 24*(3), 623-648.
- Wilson, T. D. (2000). Human information behavior. *Informing Science, 3*(2), 49-55
- Wu, Y.T. & Tsai, C.C.(2007). Developing an information commitment survey for assessing students' web information searching strategies and evaluative standards for web materials. *Educational Technology & Society, 10*(2), 120-132.
- Yalçınalp, S. & Aşkar, P. (2003). Öğrencilerin bilgi arama amacıyla interneti kullanım biçimlerinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(4), 100-107.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (8.Ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R. (2014). *Çevrimiçi öğrenmede etkileşim ortamının ve üstbilişsel rehberliğin akademik başarı, üstbilişsel farkındalık ve işlemsel uzaklığa etkisi*. Unpublished doctoral dissertation. Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yılmaz, R.& Kılıç Çakmak, E. (2012). Educational interface agents as social models to influence learner achievement, attitude and retention of learning. *Computers & Education, 59*(2), 828-838.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Unpublished doctoral dissertation. Hacettepe University, Institute of Social Sciences , Ankara.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-7.

Teacher Opinions about Qualities of Effective Teaching

Kıvanç BOZKUŞ^a, Mustafa TAŞTAN^b

^a Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Artvin/Turkey

^b The Ministry of Education, Kütahya/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.023

Article history:

Received 03 March 2016
Revised 11 July 2016
Accepted 25 July 2016
Online 14 November 2016

Keywords:

Teacher,
Quality,
Efficacy.

Abstract

This study aimed to determine both the importance order of qualities that effective teachers should have and differences between perceptions based on gender, branch and school types. Results indicated that the most important quality perceived by teachers was classroom management. Other qualities were respectively the planning of instruction, personality traits, instruction, and monitoring of student progress. Teachers did not spent enough effort to improve their qualities, and they did not care enough for pupils left behind of class. Classroom teachers attached more importance to classroom management than branch teachers. Researching of why teachers perceive classroom management as the most important quality rather than instruction, why they do not care for professional development and face to face interaction with pupils, and why classroom teachers attached more importance to classroom management than branch teachers are recommended. Also, it is suggested that the preparation and professional development activities of teachers should prioritize trainings of classroom management, instruction and monitoring of student progress.

Etkili Öğretmenlik Niteliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.023

Makale Geçmişi:

Geliş 03 Mart 2016
Düzeltilme 11 Temmuz 2016
Kabul 25 Temmuz 2016
Çevrimiçi 14 Kasım 2016

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen,
Nitelik,
Etkililik.

Öz

Bu çalışmada, etkili öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin önem sıralarına dayalı olarak saptanması ile cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre algılarda farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin algıladığı en önemli etkili öğretmen niteliği sınıf yönetimi alanında sahip olunan nitelikler iken diğer nitelikler ise sırasıyla öğretimi planlama, kişilik özellikleri, öğretme ve öğrenci ilerlemesini izleme olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin niteliklerini artırma yönünde yeterince gayret göstermedikleri, sınıfın gerisinde kalan öğrencilerle yeterince ilgilenmedikleri ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre sınıf yönetimini daha fazla önemstedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesine dönük olan öğretme boyutundan ziyade neden sınıf yönetimini en önemli nitelik olarak algıladıklarının, mesleki gelişimlerine neden fazla önem vermediklerinin, öğrencilerle birebir ilgilenmeyi neden önemli görmediklerinin ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini branş öğretmenlerine göre neden daha önemli gördüklerinin araştırılması önerilmiştir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması faaliyetlerinde sınıf yönetimi, öğretme ve öğrenci ilerlemesini izlemeye dönük eğitimlere öncelik verilmesi de öneriler arasında yer almıştır.

Introduction

An effective teacher is the teacher who pushes hard for student success (Liston, Borke & Whitcomb, 2008). Classroom teaching qualities are among the most important factors that affect student success (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). A research study indicates that each increase of a standard deviation in teacher quality results in an increase of .36 standard deviation in test scores (Azam & Kingdon, 2015). Thus it can be asserted that teachers' ability in effective teaching and education is closely related to teacher qualities. Success of the whole education system depends on quality of teachers (Buchanan, 2012). Teachers are seen as the most important factor affecting student success (Rushton, Morgan & Richard, 2007; Seidel & Shavelson, 2007). Countries that are aware of this fact developed various policies to train effective teachers and hence they could be successful in international tests (Bozkuş & Gündüz, 2013). Therefore, specification of and adhering to qualities that play role in being effective teachers have become the main focus point of educational policies worldwide (OECD, 2005).

The concept of effective teacher is different from the concept of good teacher. Because "a good teacher can seldom be effective while an effective teacher is always good" (Bayrak, 2003, p. 196). Many research on the qualities of effective teachers are conducted. According to the results of these research effective teachers should; take close care of their students (Langer, 2000), treat them fairly (Peart & Campbell, 1999), establish positive interaction with students (Brookhart & Loadman, 1992), be enthusiastic in educational activities (Rowan et al., 1997), be skilled in classroom management (Molnar et al., 1999), pay more attention to teaching (Cawelti, 2004), have high expectations of him/herself and students (Cotton, 2000), and use different teaching methods and strategies (Darling-Hammond, 2001). Stronge (2007) put together these results under 5 categories (Table 1). Theoretical framework of this research is based on these qualities.

Table 1.
Qualities of Effective Teachers (Stronge, 2007).

Category	Quality
Personality Traits	Caring for students Treating students fairly and respectfully Positive interaction with students Enthusiasm in teaching Motivation to work Devotion to professional development Awareness of strong and weak sides
Classroom management	Establishing classroom management Organizing tasks, instruments and space in class Establishing student discipline
Planning of instruction	Considering instruction important Time management Having high expectations of himself and students Organizing contents for an effective instruction
Instruction	Using different instruction methods and strategies Guiding students with clear examples Supporting learning by understanding rather than by memorizing Using questioning effectively Directing student attention to lesson
Monitoring of student progress	Giving homework appropriate to lesson content and student capacity Providing face to face interaction to students left behind of class Considering student needs and proficiency

Results of international tests that measure student success imply that our teachers are not as effective as their foreign counterparts (OECD, 2014). Turan, Yıldırım and Aydoğdu (2012) indicate that school principals as well do not consider teachers as effective. Our education system needs effective teachers since successful students will mean economic development (Çalışkan, Karabacak & Meçik, 2013). Specification of the qualities that effective teachers should have becomes important at this point. Hence, goals for teacher education and professional development can be identified. This study, therefore, aimed to determine both the importance order of qualities that effective teachers should have and differences between perceptions based on teachers' gender, branch and school types.

Method

Research Design

Research was conducted employing survey model. This model is based on gathering data from a large sample, so the results of the study can be generalized (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Participants

The population consisted of 981 teachers working at public schools in the Tavşanlı county of Kütahya province during 2014-2015 academic year. Data were gathered from 400 teachers selected using simple random sampling method from 123 public schools in the county. At least 350 teachers had to be included in the sample according to 5.00% acceptable error rate and 2.00% confidence interval. Forms from 373 teachers were analyzed. Participants consisted of 198 (53.00%) males, 160 (43.00%) females, and 15 (4.00%) people did not specify any gender. The sample included 139 (37.00%) classroom teachers and 234 (63.00%) branch teachers. 140 (37.50%) teachers were working in primary schools, 99 (26.50%) teachers were working at secondary schools, 78 (21.00%) teachers were working at Anatolian high schools and 56 (15.00%) teachers were working at technical high schools (Table 2).

Table 2.
Explanatory Statistics of Participants.

Factor	Variable	Frequency (f)	Percentage (%)
Gender	Male	198	53.00
	Female	160	43.00
	Unspecified	15	4.00
Branch	Classroom Teacher	139	37.00
	Branch Teacher	234	63.00
School Type	Primary	140	37.50
	Secondary	99	26.50
	Anatolian High	78	21.00
	Technical High	56	15.00

Instrument

A questionnaire was developed from the framework proposed by Stronge (2007). The questionnaire consisted of dimensions named 'personality traits', 'classroom management', 'planning of instruction', 'instruction', 'monitoring of student progress', and 'effective teacher qualities'. The first five main qualities took place in the last quality named 'qualities of effective teacher' as sub qualities. Ranking of sub qualities in each main quality by teachers according to the perceived importance was achieved. Participants scored their most important quality with number '1' and others with an increasing order. Therefore, a low average indicated that the quality was perceived important.

Instead of Likert type rating scale, rank order scale was adopted for more valid and reliable findings (Guskey, 2007) as a Likert type scale may result in close averages and low variances among the qualities (Williams, 2010). Finally, gender and branch variables were collected via the questionnaire form.

Procedure

All teachers participated to the research voluntarily. Interviews to inform school principals of the purpose and details of the research, and to determine the most suitable time for the collection of data were held. Data were collected in teachers' room and branch rooms. In-person guidance to teachers was provided during the process.

Data Analysis

Questionnaire forms that were filled inappropriately were eliminated and remaining 373 forms were analyzed using rank averages, independent samples t test, and ANOVA.

Results

In the main quality of personality traits, the sub quality named 'positive interaction with students' ranked first ($\bar{X}=3.34$) as the most important sub quality (Table 3). Other sub qualities were ranked as respectively 'treating students fairly and respectfully' ($\bar{X}=3.47$), 'motivation to work' ($\bar{X}=3.49$), 'caring for students' ($\bar{X}=3.84$), 'enthusiasm in teaching' ($\bar{X}=4.02$), 'devotion to professional development' ($\bar{X}=4.72$) and 'awareness of strong and weak sides' ($\bar{X}=5.12$).

Table 3.
Statistics of Personality Traits.

Personality Traits	f		\bar{X}	Sd	Rank
Positive interaction with students	1 = 58	5 = 47	3.34	1.67	1
	2 = 75	6 = 32			
	3 = 77	7 = 14			
	4 = 70				
Treating students fairly and respectfully	1 = 79	5 = 67	3.47	1.90	2
	2 = 63	6 = 42			
	3 = 52	7 = 22			
	4 = 48				
Motivation to work	1 = 88	5 = 61	3.49	2.00	3
	2 = 59	6 = 48			
	3 = 50	7 = 28			
	4 = 39				
Caring for students	1 = 53	5 = 55	3.84	1.90	4
	2 = 48	6 = 46			
	3 = 73	7 = 41			
	4 = 57				
Enthusiasm in teaching	1 = 40	5 = 61	4.02	1.81	5
	2 = 46	6 = 40			
	3 = 53	7 = 44			
	4 = 89				
Devotion to professional development	1 = 31	5 = 37	4.72	2.04	6
	2 = 49	6 = 93			
	3 = 38	7 = 92			
	4 = 33				
Awareness of strong and weak sides	1 = 24	5 = 46	5.12	1.96	7
	2 = 33	6 = 72			
	3 = 29	7 = 132			
	4 = 37				

In the main quality of classroom management, the sub quality named 'establishing classroom management' ranked first ($\bar{X}=1.31$) as the most important sub quality (Table 4). Other sub qualities were ranked as respectively 'establishing student discipline' ($\bar{X}=2.02$) and 'organizing tasks, instruments and space in class' ($\bar{X}=2.67$).

Table 4.
Statistics of Classroom Management.

Classroom management	f	\bar{X}	Sd	Rank
Establishing classroom management	1= 273	1.31	.55	1
	2= 83			
	3= 17			
Establishing student discipline	1= 68	2.02	.62	2
	2= 230			
	3= 75			
Organizing tasks, instruments and space in class	1= 32	2.67	.63	3
	2= 60			
	3= 281			

In the main quality of planning of instruction, the sub quality named 'organizing contents for an effective instruction' ranked first ($\bar{X}=1.88$) as the most important sub quality (Table 5). Other sub qualities were ranked as respectively 'considering instruction important' ($\bar{X}=2.15$), 'time management' ($\bar{X}=2.58$) and 'having high expectations of himself and students' ($\bar{X}=3.39$).

Table 5.
Statistics of Planning of Instruction.

Planning of instruction	f	\bar{X}	Sd	Rank
Organizing contents for an effective instruction	1 = 162	1.88	.91	1
	2 = 116			
	3 = 74			
	4 = 21			
Considering instruction important	1 = 126	2.15	1.02	2
	2 = 108			
	3 = 95			
	4 = 44			
Time management	1 = 45	2.58	.87	3
	2 = 119			
	3 = 157			
	4 = 52			
Having high expectations of himself and students	1 = 40	3.39	1.02	4
	2 = 30			
	3 = 47			
	4 = 256			

In the main quality of instruction, the sub quality named 'directing student attention to lesson' ranked first ($\bar{X}=2.10$) as the most important sub quality (Table 6). Other sub qualities were ranked as respectively 'using different instruction methods and strategies' ($\bar{X}=2.83$), 'supporting learning by understanding rather than by memorizing' ($\bar{X}=3.16$), 'guiding students with clear examples' ($\bar{X}=3.33$) and 'using questioning effectively' ($\bar{X}=3.59$).

Table 6.
Statistics of Instruction.

Instruction	f	\bar{X}	Sd	Rank
Directing student attention to lesson	1 = 196 2 = 58 3 = 44 4 = 37 5 = 38	2.10	1.40	1
Using different instruction methods and strategies	1 = 81 2 = 99 3 = 61 4 = 68 5 = 64	2.83	1.41	2
Supporting learning by understanding rather than by memorizing	1 = 63 2 = 83 3 = 68 4 = 50 5 = 109	3.16	1.48	3
Guiding students with clear examples	1 = 20 2 = 65 3 = 118 4 = 113 5 = 57	3.33	1.09	4
Using questioning effectively	1 = 13 2 = 68 3 = 82 4 = 105 5 = 105	3.59	1.18	5

In the main quality of monitoring of student progress, the sub quality named 'considering student needs and proficiency' ranked first (\bar{X} =1.39) as the most important sub quality (Table 7). Other sub qualities were ranked as respectively 'giving homework appropriate to lesson content and student capacity' (\bar{X} =2.14) and 'providing face to face interaction to students left behind of class' (\bar{X} =2.47).

Table 7.
Statistics of Monitoring of Student Progress.

Monitoring of student progress	f	\bar{X}	Sd	Rank
Considering student needs and proficiency	1 = 268 2 = 64 3 = 41	1.39	.68	1
Giving homework appropriate to lesson content and student capacity	1 = 76 2 = 169 3 = 128	2.14	.73	2
Providing face to face interaction to students left behind of class	1 = 29 2 = 140 3 = 204	2.47	.64	3

In the main quality of qualities of effective teachers, the sub quality named 'Classroom management' ranked first (\bar{X} =2.52) as the most important sub quality (Table 8). Other sub qualities were ranked as respectively 'planning of instruction' (\bar{X} =2.66), 'personality traits' (\bar{X} =2.82), 'instruction' (\bar{X} =3.10) and 'monitoring of student progress' (\bar{X} =3.90).

Table 8.
Statistics of Qualities of Effective Teachers.

Qualities of Effective Teachers	f	\bar{X}	Sd	Rank
Classroom management	1 = 86	2.52	1.19	1
	2 = 114			
	3 = 91			
	4 = 58			
	5 = 24			
Planning of instruction	1 = 89	2.66	1.30	2
	2 = 93			
	3 = 84			
	4 = 69			
	5 = 38			
Personality Traits	1 = 136	2.82	1.67	3
	2 = 47			
	3 = 41			
	4 = 47			
	5 = 102			
Instruction	1 = 46	3.10	1.24	4
	2 = 77			
	3 = 100			
	4 = 95			
	5 = 55			
Monitoring of student progress	1 = 16	3.90	1.18	5
	2 = 43			
	3 = 57			
	4 = 104			
	5 = 153			

Independent samples t test analysis was conducted in order to determine any gender based differences in perceptions of teachers. Table 9 indicates that personality traits ($t(356) = .81, p > .05$), classroom management ($t(356) = .51, p > .05$), planning of instruction ($t(356) = .03, p > .05$), instruction ($t(356) = .52, p > .05$) and monitoring of student progress ($t(356) = 1.01, p > .05$) did not differ significantly.

Table 9.
Independent T Test Results of Gender Based Differences.

Quality	Gender	n	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Personality traits	Male	198	2.74	1.58	356	.81	.42
	Female	160	2.88	1.73			
Classroom management	Male	198	2.51	1.24	356	.51	.61
	Female	160	2.58	1.14			
Planning of instruction	Male	198	2.65	1.28	356	.03	.97
	Female	160	2.66	1.29			
Instruction	Male	198	3.13	1.25	356	.52	.60
	Female	160	3.06	1.25			
Monitoring of student progress	Male	198	3.95	1.17	356	1.01	.31
	Female	160	3.83	1.23			

Independent samples t test analysis was done in order to determine any branch based differences in perceptions of teachers. Table 10 indicates that personality traits ($t(371) = 1.89, p > .05$), planning of instruction ($t(371) = .74, p > .05$), instruction ($t(371) = .05, p > .05$) and monitoring of student progress ($t(371) = .28, p > .05$) qualities did not differ according to branch. Classroom management ($t(371) = 2.07, p < .05$) quality differed significantly. Since classroom teachers had a lower average of this quality, it can be claimed that they see classroom management more important comparing to branch teachers.

Table 10.
Independent T Test Results of Branch Based Differences.

Quality	Branch	n	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Personality traits	Classroom	139	3.03	1.64	371	1.89	.06
	Branch	234	2.69	1.67			
Classroom management	Classroom	139	2.35	1.13	371	2.07	.04*
	Branch	234	2.62	1.21			
Planning of instruction	Classroom	139	2.60	1.33	371	.74	.45
	Branch	234	2.70	1.27			
Instruction	Classroom	139	3.10	1.20	371	.05	.96
	Branch	234	3.09	1.26			
Monitoring of student progress	Classroom	139	3.92	1.18	371	.28	.77
	Branch	234	3.88	1.18			

* $p < .05$

One-way analysis of variance (ANOVA) was done in order to determine any school type based differences in perceptions of teachers. Table 11 indicates that homogeneity of variances were established.

Table 11.
Statistics of the Homogeneity of Variances.

Quality	Levene	Df_1	Df_2	p
Personality traits	.38	3	369	.76
Classroom management	1.45	3	369	.23
Planning of instruction	1.55	3	369	.20
Instruction	.68	3	369	.56
Monitoring of student progress	1.81	3	369	.14

Table 12 indicates that personality traits ($F(3,369) = 1.29, p > .05$), classroom management ($F(3,369) = 1.41, p > .05$), planning of instruction ($F(3,369) = 1.64, p > .05$), instruction ($F(3,369) = 1.10, p > .05$) and monitoring of student progress ($F(3,369) = .51, p > .05$) did not differ significantly.

Table 12.
ANOVA Results of School Type Based Differences.

Quality	School	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Personality traits	Primary	140	3.01	1.64	1.29	.27
	Secondary	99	2.80	1.69		
	Anatolian H.	78	2.58	1.65		
	Technical H.	56	2.70	1.69		
Classroom management	Primary	140	2.36	1.13	1.41	.24
	Secondary	99	2.61	1.15		
	Anatolian H.	78	2.65	1.29		
	Technical H.	56	2.57	1.23		
Planning of instruction	Primary	140	2.59	1.33	1.64	.18
	Secondary	99	2.51	1.28		
	Anatolian H.	78	2.90	1.20		
	Technical H.	56	2.79	1.36		
Instruction	Primary	140	3.11	1.20	1.10	.35
	Secondary	99	3.23	1.27		
	Anatolian H.	78	3.08	1.28		
	Technical H.	56	2.86	1.19		
Monitoring of student progress	Primary	140	3.93	1.18	.51	.67
	Secondary	99	3.86	1.18		
	Anatolian H.	78	3.79	1.30		
	Technical H.	56	4.04	1.01		

Discussion, Conclusion & Implementation

The most important quality perceived by teachers was classroom management. Other qualities were the planning of instruction, personality traits, instruction, and monitoring of student progress, respectively. The findings that teachers place importance on classroom management and planning of instruction are in accordance with Şahin's (2011) findings. This may have resulted from the fact that teachers lack classroom management skills (Yalçınkaya & Tombul, 2002). Teacher candidates of another research which employed the same data collection tool used in this research ranked instruction as the most important quality and then classroom management as the second most important quality (Bozkuş & Marulcu, 2016). Therefore, it can be asserted that candidates attach importance to instruction which is the most effective factor in student learning (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013) during pre-service education, but given the changing circumstances in-service practice, classroom management becomes the most important quality for teachers.

It is thought-provoking that instruction and monitoring of student progress qualities which are closely related with student success had low rank orders. Karakelle (2005) too found that teachers did not mind instructional skills as good as other skills. Since teachers need progress in instructional methods (Yeşil, 2006; Akçadağ, 2010), this finding can be considered in caution. Teachers' disregard for monitoring of student progress may be due to their negligence in measurement and evaluation.

The finding that devotion to professional development sub quality under personality traits main quality had a low rank order may signal that teachers do not pay effort in improving their qualities. Turan, Yıldırım and Aydoğdu (2012) also asserted that teachers neglect professional development. Similarly, the other research done with teacher candidates (Bozkuş & Marulcu, 2016) found that this quality were the least important for candidates. Therefore, it can be claimed that the negligence in professional development during pre-service prevails during in-service too.

Given the fact that the sub quality of awareness of strong and weak sides under personality traits main quality had the lowest rank order in both this research and the other one (Bozkuş & Marulcu, 2016), it can be claimed that self-evaluation is not emphasized during pre-service teacher education, and thus in-service teachers neglect self-evaluation as well.

Since monitoring of student progress quality was ranked as the least important during both research with teachers and teacher candidates (Bozkuş & Marulcu, 2016), teacher candidates should be neglecting measurement and evaluation, and they continue to neglect it once they enter into teaching profession. Teachers may have ranked the providing face to face interaction to students left behind of class sub quality under this main quality as the least important quality because of highly populated classrooms. In fact, research indicate that teachers cannot establish face to face interactions with students because of crowded classrooms (Büyükduman, 2005; Gürol & Yalçın, 2009).

Since teachers and teacher candidates ranked sub qualities under classroom management and instruction main qualities in the same order (Bozkuş & Marulcu, 2016), there should be a coherence between pre-service teacher education and in-service practice.

Teacher opinions about qualities of effective teaching did not differ according to gender and school type variables, but they did differ based on branch only in classroom management quality. This may be because classroom teachers considered classroom management more important than their counterparts. Since teacher opinions did not differ regarding to gender variable in the other research too (Bozkuş & Marulcu, 2016), it could be inferred that this variable has no impact on their opinions.

Some recommendations could be made according to the results of this research: Researching the reasons for teachers to perceive classroom management as the most important quality rather than instruction, for lack of care for professional development and face to face interaction with pupils, and for attaching more importance to classroom management by class teachers than that of branch teachers are recommended. Also, the preparation and professional development activities of teachers should prioritize trainings of classroom management, instruction and monitoring of student progress.

Türkçe Sürüm

Giriş

Etkili öğretmen, öğrencilerin başarısı için gayret sarf eden öğretmendir (Liston, Borko & Whitcomb, 2008). Öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında öğretmenin sınıf düzeyindeki eğitimini şekillendiren öğretmen nitelikleri önde gelmektedir (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Öyle ki bir araştırmada öğretmen niteliğindeki her bir standart sapma tutarındaki artışın, öğrenci puanlarında .36 standart sapma tutarında artışa neden olduğu saptanmıştır (Azam & Kingdon, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin etkili eğitim ve öğretim verebilmeleri onların sahip oldukları niteliklerle yakından alakalıdır denebilir. Eğitim sisteminin başarısı ise ancak nitelikli öğretmenlerle sağlanabilmektedir (Buchanan, 2012). Öğrenci başarısını etkileyen yegâne etken olarak da öğretmen gösterilmektedir (Rushon, Morgan & Richard, 2007; Seidel & Shavelson, 2007). Bunun farkında olan ülkeler ise etkili öğretmenler yetiştirebilmek için çeşitli politikalar geliştirmişler ve bu sayede uluslararası testlerde başarılı olabilmişlerdir (Bozkuş & Gündüz, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin etkili olabilmesinde rol oynayan niteliklerin belirlenmesi ve öğretmenlere kazandırılması, dünya çapında eğitim politikalarının odak noktası olmuştur (OECD, 2005).

Etkili öğretmen kavramı ise ‘iyi öğretmen’ kavramından farklıdır. Çünkü “iyi öğretmen bazen etkili olabilirken, etkili öğretmen her zaman iyi olabilmektedir” (Bayrak, 2003, p. 196). Etkili öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarından örnekler vermek gerekirse; etkili öğretmenler, öğrencileriyle yakından ilgilenmeli (Langer, 2000), onlara adil davranmalı (Peart & Campbell, 1999), onlarla olumlu etkileşimde bulunmalı (Brookhart & Loadman, 1992), öğretim faaliyetlerinde hevesli olmalı (Rowan et al., 1997), sınıf yönetimini sağlamalı (Molnar et al., 1999), fakat öğretime daha çok önem vermeli (Cawelti, 2004), kendisi ve öğrencileri hakkında yüksek beklentilere sahip olmalı (Cotton, 2000), farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanmalıdırlar (Darling-Hammond, 2001). Tüm bu sonuçları derleyen Stronge (2007), etkili öğretmen nitelikleri hakkında 5 ana başlık altında 22 nitelik belirlemiştir (Tablo 1). Bu araştırmanın kuramsal temeli araştırmalara dayalı olarak ortaya çıkan bu niteliklere göre belirlenmiştir.

Öğrenci başarısını ölçen uluslararası sınavların sonuçları, öğretmenlerimizin öğrencilere etkili eğitim veremediklerini ortaya koymaktadır (OECD, 2014). Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin de öğretmenleri nitelikli bulmadıklarını belirlemişlerdir. Ülkemiz eğitim sisteminin etkili öğretmenlere ihtiyacı vardır. Çünkü öğrencilerin başarılı olması ekonomik kalkınmayı beraberinde getirmektedir (Çalışkan, Karabacak & Meçik, 2013). Dolayısıyla etkili öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu sayede öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişmelerinin sağlanması faaliyetleri için hedefler belirlenebilir. Bu çalışmanın amacı etkili öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri önem sırasına göre öğretmen algılarına dayalı olarak saptamaktır. Öğretmenlerin cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre algılarında farklılık olup olmadığını saptamak da amaçlanmıştır.

Tablo 1.
Etkili Öğretmen Nitelikleri (Stronge, 2007).

Başlık	Nitelik
Kişilik özellikleri	Öğrencilerle ilgilenme Öğrencilere adil ve saygılı davranma Öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunma Öğretim faaliyetlerinde hevesli olma İşine güdülenmiş olma Mesleki gelişime kendini adama Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma
Sınıf yönetimi	Sınıf yönetimini sağlama Sınıftaki görevleri, malzemeleri ve alanı düzenleme Öğrenci disiplinini sağlama
Öğretimi planlama	Öğretime önem verme Zamanı yönetme Kendisi ve öğrencileri hakkında yüksek beklentilere sahip olma Etkili öğretim için içeriği düzenleme
Öğretme	Farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma Açık örnekler vererek öğrencileri yönlendirme Ezberciliğense anlayarak öğrenmeyi sağlama Soru sormayı etkili bir şekil kullanma Öğrencilerin ilgisini derse yöneltme
Öğrenci ilerlemesini izleme	Ders içeriğine ve öğrenci kapasitesine uygun ödevler verme Öğrenmede sınıfın gerisinde kalan öğrencilerle birebir ilgilenme Öğrenci ihtiyaç ve yeterliklerini dikkate alma

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Bu model geniş bir kitleden veri toplanması esasına dayanır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu model ile araştırma sonuçlarının genellenebilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Kütahya ilinin Tavşanlı ilçesindeki resmi okullarda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 981 öğretmen oluşturmaktadır. İlçede bulunan 123 resmi okuldan basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenen 25 okulda çalışan 400 öğretmenden veriler hazırlanan anket ile toplanmıştır. %5.00 kabul edilebilir hata ve %2.00 güven aralığına göre 350 öğretmene ulaşılması gerekmektedir. Bu çalışmada ise 373 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılardan 198 kişi (%53.00) erkek, 160 kişi (%43.00) kadın iken 15 katılımcı (%4.00) cinsiyet belirtmemiştir. Katılımcılardan 139 kişi (%37.00) sınıf öğretmeni iken 234 kişi (%63.00) branş öğretmenidir. İlkokulda görev yapan 140 (%37.50), ortaokulda görev yapan 99 (%26.50), Anadolu lisesinde görev yapan 78 (%21.00) ve teknik lisede görev yapan 56 (%15.00) katılımcı bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2.
Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler.

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	198	53.00
	Kadın	160	43.00
	Belirtmeyen	15	4.00
Branş	Sınıf Öğretmeni	139	37.00
	Branş Öğretmeni	234	63.00
Okul Türü	İlkokul	140	37.50
	Ortaokul	99	26.50
	Anadolu L.	78	21.00
	Teknik L.	56	15.00

Veri Toplama Araçları

Etkili öğretmen nitelikleri hakkında Stronge (2007) tarafından oluşturulan kuramsal çerçeveye göre bir anket hazırlanmıştır. Ankette yer alan ana nitelikler ve sahip oldukları alt nitelik sayıları; kişilik özellikleri (7), sınıf yönetimi (3), öğretimi planlama (4), öğretme (5), öğrenci ilerlemesini izleme (3) ve etkili öğretmen nitelikleri (5) şeklinde olmuştur. İlk beş ana nitelik, son sırada yer alan etkili öğretmen nitelikleri adlı ana nitelikte alt nitelik olarak yer almışlardır. Her ana nitelikte bulunan alt niteliklerin yanıtlayıcılar tarafından önem derecesine göre sıralanması sağlanmıştır. En önemli görülen niteliğin (1) ve diğer niteliklerin sırasıyla artan sayılarla puanlanması istenmiştir. Örneğin kişilik özellikleri ana niteliğinde 7 alt nitelik bulunduğundan önem sırasının en önemliden en önemsize doğru puanlanması birden yediye doğru olmuştur. Dolayısıyla düşük ortalamaya sahip olan niteliklerin daha önemli görüldüğü söylenebilir.

Sıralama ölçeğinin kullanılması derecelendirme ölçeğine göre daha geçerli ve güvenilir bulgular elde edilmesini sağlayabilir (Guskey, 2007). Çünkü Likert tipi derecelendirme ölçeğinin kullanılması halinde, tüm niteliklerin neredeyse eşit derecede önemli algılanması ve dolayısıyla niteliklerin birbirine yakın ortalamalara ve düşük varyansa sahip olabileceği ihtimali bulunmaktadır (Williams, 2010). Son olarak katılımcıların cinsiyetlerini ve branşlarını belirtmeleri istenmiştir.

Uygulama Süreci

Katılımda gönüllülük esasını gözetilmiştir. Örneklemdeki okulların müdürleriyle araştırmanın amacını bildirmek, yürütülecek işlemlerin ayrıntılarını açıklamak ve araştırmanın yapılabileceği en uygun zamanın belirlenmesi amacıyla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların öğretmenler odası veya zümre odalarında anketleri doldurmaları sağlanmıştır. Katılımcılar anketleri doldururlarken başlarında bulunarak onlara rehberlik edilmiştir.

Verilerin Analizi

Hatalı doldurulan formlar elendiğinde geriye kalan 373 form analiz edilmiştir. Verilerin analizinde sıra ortalamaları, bağımsız gruplar t testi ve ANOVA istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Kişilik özelliklerine ait istatistikler incelendiğinde 'öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunma' adlı niteliğin algılanan önem bakımından ilk sırada ($\bar{X}=3.34$) yer aldığı görülmektedir (Tablo 3). Bu niteliğin ardından önem bakımından sıralanan nitelikler sırayla 'öğrencilere adil ve saygılı davranma' ($\bar{X}=3.47$), 'işine güdülenmiş olma' ($\bar{X}=3.49$), 'öğrencilerle ilgilenme' ($\bar{X}=3.84$), 'öğretim faaliyetlerinde hevesli olma' ($\bar{X}=4.02$), 'mesleki gelişime kendini adanma' ($\bar{X}=4.72$) ve 'güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma' ($\bar{X}=5.12$) olmuştur.

Tablo 3.
Kişilik Özelliklerine Ait İstatistikler.

Kişilik Özellikleri	f		\bar{X}	Ss	Sıralama
Öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunma	1 = 58 2 = 75 3 = 77 4 = 70	5 = 47 6 = 32 7 = 14	3.34	1.67	1
Öğrencilere adil ve saygılı davranma	1 = 79 2 = 63 3 = 52 4 = 48	5 = 67 6 = 42 7 = 22	3.47	1.90	2
İşine güdülenmiş olma	1 = 88 2 = 59 3 = 50 4 = 39	5 = 61 6 = 48 7 = 28	3.49	2.00	3
Öğrencilerle ilgilenme	1 = 53 2 = 48 3 = 73 4 = 57	5 = 55 6 = 46 7 = 41	3.84	1.90	4
Öğretim faaliyetlerinde hevesli olma	1 = 40 2 = 46 3 = 53 4 = 89	5 = 61 6 = 40 7 = 44	4.02	1.81	5
Mesleki gelişime kendini adama	1 = 31 2 = 49 3 = 38 4 = 33	5 = 37 6 = 93 7 = 92	4.72	2.04	6
Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma	1 = 24 2 = 33 3 = 29 4 = 37	5 = 46 6 = 72 7 = 132	5.12	1.96	7

Sınıf yönetimi bakımından öğretmenler 'sınıf yönetimini sağlama' (\bar{X} =1.31) niteliğini en önemli nitelik olarak algılamışlardır (Tablo 4). İkinci sırada 'öğrenci disiplinini sağlama' (\bar{X} =2.02) niteliği yer alırken 'sınıftaki görevleri, malzemeleri ve alanı düzenleme' (\bar{X} =2.67) niteliği son sırada yer almıştır.

Tablo 4.
Sınıf Yönetimine Ait İstatistikler.

Sınıf Yönetimi	f	\bar{X}	Ss	Sıralama
Sınıf yönetimini sağlama	1 = 273 2 = 83 3 = 17	1.31	.55	1
Öğrenci disiplinini sağlama	1 = 68 2 = 230 3 = 75	2.02	.62	2
Sınıftaki görevleri, malzemeleri ve alanı düzenleme	1 = 32 2 = 60 3 = 281	2.67	.63	3

Öğretimi planlama başlığı altında en önemli olarak algılanan nitelik ‘etkili öğretim için içeriği düzenleme’ ($\bar{X}=1.88$) olmuştur (Tablo 5). Bu niteliği sırasıyla ‘öğretime önem verme’ ($\bar{X}=2.15$), ‘zamanı yönetme’ ($\bar{X}=2.58$) ve ‘kendisi ve öğrencileri hakkında yüksek beklentilere sahip olma’ ($\bar{X}=3.39$) takip etmiştir.

Tablo 5.
Öğretimi Planlamaya Ait İstatistikler.

Öğretimi Planlama	f	\bar{X}	Ss	Sıralama
Etkili öğretim için içeriği düzenleme	1 = 162	1.88	.91	1
	2 = 116			
	3 = 74			
	4 = 21			
Öğretime önem verme	1 = 126	2.15	1.02	2
	2 = 108			
	3 = 95			
	4 = 44			
Zamanı yönetme	1 = 45	2.58	.87	3
	2 = 119			
	3 = 157			
	4 = 52			
Kendisi ve öğrencileri hakkında yüksek beklentilere sahip olma	1 = 40	3.39	1.02	4
	2 = 30			
	3 = 47			
	4 = 256			

Öğretmenler öğretme başlığı altında ‘öğrencilerin ilgisini derse yöneltme’ ($\bar{X}=2.10$) niteliğini en önemli nitelik olarak algılamışlardır (Tablo 6). Bu niteliği sırasıyla ‘farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma’ ($\bar{X}=2.83$), ‘ezberciliğense anlayarak öğrenmeyi sağlama’ ($\bar{X}=3.16$), ‘açık örnekler vererek öğrencileri yönlendirme’ ($\bar{X}=3.33$) ve ‘soru sormayı etkili bir şekilde kullanma’ ($\bar{X}=3.59$) takip etmiştir.

Öğrenci ilerlemesini izleme bakımından öğretmenler ‘öğrenci ihtiyaç ve yeterliklerini dikkate alma’ ($\bar{X}=1.39$) niteliğini en önemli nitelik olarak algılamışlardır (Tablo 7). İkinci sırada ‘ders içeriğine ve öğrenci kapasitesine uygun ödevler verme’ ($\bar{X}=2.14$) niteliği yer alırken ‘öğrenmede sınıfın gerisinde kalan öğrencilerle birebir ilgilenme’ ($\bar{X}=2.47$) niteliği son sırada yer almıştır.

Tablo 6.
Öğretmeye Ait İstatistikler.

Öğretme	f	\bar{X}	Ss	Sıralama
Öğrencilerin ilgisini derse yöneltme	1 = 196	2.10	1.40	1
	2 = 58			
	3 = 44			
	4 = 37			
	5 = 38			
Farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma	1 = 81	2.83	1.41	2
	2 = 99			
	3 = 61			
	4 = 68			
	5 = 64			
Ezberciliğense anlayarak öğrenmeyi sağlama	1 = 63	3.16	1.48	3
	2 = 83			
	3 = 68			
	4 = 50			
	5 = 109			
Açık örnekler vererek öğrencileri yönlendirme	1 = 20	3.33	1.09	4
	2 = 65			
	3 = 118			
	4 = 113			
	5 = 57			
Soru sormayı etkili bir şekilde kullanma	1 = 13	3.59	1.18	5
	2 = 68			
	3 = 82			
	4 = 105			
	5 = 105			

Tablo 7.
Öğrenci İlerlemesini İzlemeye Ait İstatistikler.

Öğrenci İlerlemesini İzleme	f	\bar{X}	Ss	Sıralama
Öğrenci ihtiyaç ve yeterliklerini dikkate alma	1 = 268	1.39	.68	1
	2 = 64			
	3 = 41			
Ders içeriğine ve öğrenci kapasitesine uygun ödevler verme	1 = 76	2.14	.73	2
	2 = 169			
	3 = 128			
Öğrenmede sınıfın gerisinde kalan öğrencilerle birebir ilgilenme	1 = 29	2.47	.64	3
	2 = 140			
	3 = 204			

Tüm başlıklar öğretmenler tarafından değerlendirildiğinde en önemli etkili öğretmen niteliği 'sınıf yönetimi' (\bar{X} =2.52) olarak öğretmenler tarafından algılanmıştır (Tablo 8). Diğerleri sırasıyla 'öğretimi planlama' (\bar{X} =2.66), 'kişilik özellikleri' (\bar{X} =2.82), 'öğretme' (\bar{X} =3.10) ve 'öğrenci ilerlemesini izleme' (\bar{X} =3.90) olmuştur.

Tablo 8.
Etkili Öğretmen Niteliklerine Ait İstatistikler.

Etkili öğretmen nitelikleri	f	\bar{X}	Ss	Sıralama
Sınıf Yönetimi	1 = 86 2 = 114 3 = 91 4 = 58 5 = 24	2.52	1.19	1
Öğretimi Planlama	1 = 89 2 = 93 3 = 84 4 = 69 5 = 38	2.66	1.30	2
Kişilik Özellikleri	1 = 136 2 = 47 3 = 41 4 = 47 5 = 102	2.82	1.67	3
Öğretme	1 = 46 2 = 77 3 = 100 4 = 95 5 = 55	3.10	1.24	4
Öğrenci İlerlemesini İzleme	1 = 16 2 = 43 3 = 57 4 = 104 5 = 153	3.90	1.18	5

Etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıların cinsiyete dayalı olarak farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde kişilik özellikleri ($t(356) = .81, p > .05$), sınıf yönetimi ($t(356) = .51, p > .05$), öğretimi planlama ($t(356) = .03, p > .05$), öğretme ($t(356) = .52, p > .05$) ve öğrenci ilerlemesini izleme ($t(356) = 1.01, p > .05$) alt boyutları cinsiyete dayalı olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 9.
Cinsiyete Dayalı Farklılıkları Belirlemek Amacıyla Yapılan T Testi Sonuçları.

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kişilik Özellikleri	Erkek	198	2.74	1.58	356	.81	.42
	Kadın	160	2.88	1.73			
Sınıf Yönetimi	Erkek	198	2.51	1.24	356	.51	.61
	Kadın	160	2.58	1.14			
Öğretimi Planlama	Erkek	198	2.65	1.28	356	.03	.97
	Kadın	160	2.66	1.29			
Öğretme	Erkek	198	3.13	1.25	356	.52	.60
	Kadın	160	3.06	1.25			
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Erkek	198	3.95	1.17	356	1.01	.31
	Kadın	160	3.83	1.23			

Etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıların branşa dayalı olan farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 10 incelendiğinde kişilik özellikleri ($t(371) = 1.89, p > .05$), öğretimi planlama ($t(371) = .74, p > .05$), öğretme ($t(371) = .05, p > .05$) ve öğrenci ilerlemesini izleme ($t(371) = .28, p > .05$) alt boyutları branşa dayalı olarak farklılaşmamaktadır. Sınıf yönetimi ($t(371) = 2.07, p < .05$) boyutu ise branşa göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın kaynağı araştırıldığında sınıf yönetimi boyutunda branş öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görüldüğünden gözlemlenen farklılığın kaynağı, branş öğretmenlerinin ortalamalarının bu boyutta sınıf öğretmenlerinden daha fazla olması olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre sınıf yönetimini daha fazla önemsedikleri iddia edilebilir.

Tablo 10.

Branşa Dayalı Farklılıkları Belirlemek Amacıyla Yapılan T Testi Sonuçları.

Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kişilik Özellikleri	Sınıf	139	3.03	1.64	371	1.89	.06
	Branş	234	2.69	1.67			
Sınıf Yönetimi	Sınıf	139	2.35	1.13	371	2.07	.04*
	Branş	234	2.62	1.21			
Öğretimi Planlama	Sınıf	139	2.60	1.33	371	.74	.45
	Branş	234	2.70	1.27			
Öğretme	Sınıf	139	3.10	1.20	371	.05	.96
	Branş	234	3.09	1.26			
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Sınıf	139	3.92	1.18	371	.28	.77
	Branş	234	3.88	1.18			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının çalışılan okul türüne dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA işlemine geçilmeden önce Levene'nin varyansların homojenliği varsayımı test edilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde varyansların homojenliği varsayımının kabul edilebileceği ifade edilebilir.

Tablo 11.

Varyansların Homojenliği Varsayımı Testi Sonuçları.

Boyut	Levene	Sd ₁	Sd ₂	p
Kişilik Özellikleri	.38	3	369	.76
Sınıf Yönetimi	1.45	3	369	.23
Öğretimi Planlama	1.55	3	369	.20
Öğretme	.68	3	369	.56
Öğrenci İlerlemesini İzleme	1.81	3	369	.14

Tablo 12 incelendiğinde kişilik özellikleri ($F(3,369) = 1.29, p > .05$), sınıf yönetimi ($F(3,369) = 1.41, p > .05$), öğretimi planlama ($F(3,369) = 1.64, p > .05$), öğretme ($F(3,369) = 1.10, p > .05$) ve öğrenci ilerlemesini izleme ($F(3,369) = .51, p > .05$) boyutlarının okul türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 12.*Okul Türüne Dayalı Farklılıkları Belirlemek Amacıyla Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.*

Boyut	Okul	n	\bar{X}	Ss	F	p
Kişilik Özellikleri	İlkokul	140	3.01	1.64	1.29	.27
	Ortaokul	99	2.80	1.69		
	AL	78	2.58	1.65		
	TL	56	2.70	1.69		
Sınıf Yönetimi	İlkokul	140	2.36	1.13	1.41	.24
	Ortaokul	99	2.61	1.15		
	AL	78	2.65	1.29		
	TL	56	2.57	1.23		
Öğretimi Planlama	İlkokul	140	2.59	1.33	1.64	.18
	Ortaokul	99	2.51	1.28		
	AL	78	2.90	1.20		
	TL	56	2.79	1.36		
Öğretme	İlkokul	140	3.11	1.20	1.10	.35
	Ortaokul	99	3.23	1.27		
	AL	78	3.08	1.28		
	TL	56	2.86	1.19		
Öğrenci İlerlemesini İzleme	İlkokul	140	3.93	1.18	.51	.67
	Ortaokul	99	3.86	1.18		
	AL	78	3.79	1.30		
	TL	56	4.04	1.01		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlere göre en önemli etkili öğretmen niteliği sınıf yönetimi alanında sahip olunan niteliklerdir. Bu alanda en önemli görülen nitelik, “sınıf yönetimini sağlama” olurken diğerleri sırasıyla “öğrenci disiplinini sağlama” ve “sınıftaki görevleri, malzemeleri ve alanı düzenleme” olmuştur. Diğer etkili öğretmen nitelikleri ise sırasıyla “öğretimi planlama”, “kişilik özellikleri”, “öğretme” ve “öğrenci ilerlemesini izleme” olmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimini ve öğretimi planlamayı çok önemli bulmaları Şahin’in (2011) araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık sergilemektedir. Öğretmenlerin ileri düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayışları (Yalçınkaya & Tombul, 2002) bu sonucun sebebi olabilir. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracının öğretmen adaylarına uygulandığı bir başka çalışmada (Bozkuş & Marulcu, 2016) ise adaylar, “öğretme” niteliğini birinci sırada, “sınıf yönetimi” niteliğini de ikinci sırada belirtmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkılarak hizmet öncesindeki eğitimin etkisiyle öğrenci öğrenmesine en çok etki eden “öğretme” niteliğinin (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013) adaylarca önemsendiği fakat hizmet içinde değişen şartlar nedeniyle “sınıf yönetimi” niteliğinin önem kazandığı ileri sürülebilir.

Öğrencilerin başarısına doğrudan etki eden “öğretme” ve “öğrenci ilerlemesini izleme” niteliklerinin son sıralarda yer alması düşündürücüdür. Karakelle (2005) de çalışmasında öğretim becerileri niteliğinin öğretmenlere göre diğer nitelikler kadar önemli olmadığını bulmuştur. Öğretmenlerin öğretim yöntemleri hakkında gelişime ihtiyaç duyduklarının belirlendiği (Yeşil, 2006; Akçadağ, 2010) düşünülürse bu durum kaygı vericidir. Öğrenci ilerlemesinin izlenmesinin önemsenmemesi, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye önem vermemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Kişilik özellikleri altında yer alan “mesleki gelişime kendini adama” niteliğinin son sıralarda yer alması öğretmenlerin niteliklerini artırma yönünde gayret göstermediklerini işaret edebilir. Nitekim Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) da öğretmenlerin mesleki gelişime önem vermediğini ileri sürmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmada (Bozkuş & Marulcu, 2016) da bu nitelik son sırada yer almıştır. Dolayısıyla mesleki gelişimin hizmet öncesinde önemsenmemesinin hizmet içinde de devam

ettiği söylenebilir. Kişilik özellikleri altında yer alan diğer bir nitelik olan “güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma” niteliğinin öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmada (Bozkuş & Marulcu, 2016) da son sırada yer aldığı göz önünde bulundurulursa, öz değerlendirmenin öneminin hizmet öncesinde vurgulanmadığı ve dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içinde de öz değerlendirmeye önem vermediği söylenebilir.

Hem bu çalışmada hem de öğretmen adaylarıyla yapılan diğer çalışmada (Bozkuş & Marulcu, 2016) “öğrenci ilerlemesinin izlenmesi” niteliğinin son sırada yer alması, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye önem vermemesi ve bu tutumun hizmet içine taşınmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu ana nitelikte yer alan “öğrenmede sınıfın gerisinde kalan öğrencilerle birebir ilgilenme” niteliğinin son sırada yer almasının nedeni sınıf mevcutlarının çokluğundan kaynaklanıyor olabilir. Nitekim kalabalık sınıflar nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenemedikleri araştırmalarda belirlenmiştir (Büyükduman, 2005; Gürol & Yalçın, 2009).

“Sınıf yönetimi” ve “öğretme” ana niteliklerinde yer alan alt niteliklerin önem bakımından sıralamalarının öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada (Bozkuş & Marulcu, 2016) değişmemiş olması nedeniyle, hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi uygulama arasında bir kopukluk olmadığı iddia edilebilir.

Etkili öğretmen niteliklerine ilişkin görüşler, cinsiyete ve çalışılan okul türüne göre farklılaşmamaktayken, branşa dayalı olarak sadece “sınıf yönetimi” niteliğinde farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre sınıf öğretmenleri, sınıf yönetimini branş öğretmenlerine göre daha önemli bulmaktadırlar. Görüşlerin öğretmen adaylarıyla yapılan diğer çalışmada (Bozkuş & Marulcu, 2016) da cinsiyete göre farklılaşmaması nedeniyle, bu değişkenin görüşler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı iddia edilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre bazı öneriler verilebilir: Öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesine dönük olan öğretme boyutundan ziyade neden sınıf yönetimini en önemli nitelik olarak algıladıklarının nitel yöntemlerle araştırılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerine neden fazla önem vermediklerinin, öğrencilerle birebir ilgilenmeyi neden önemli görmediklerinin, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimini branş öğretmenlerine göre neden daha önemli gördüklerinin araştırılması önerilebilir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması faaliyetlerinde sınıf yönetimi, öğretme ve öğrenci ilerlemesini izlemeye dönük eğitimlere öncelik verilmelidir.

References

- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Bilgi*, 53, 29-50.
- Azam, M. & Kingdon, G. G. (2015). Assessing teacher quality in India. *Journal of Development Economics*, 117, 74-83.
- Bayrak, C. (2003). Bir sistem olarak okul. In (Ö. Demirel, Z. Kaya Eds.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (3. ed.). Ankara: Pegem.
- Bozkuş, K. & Gündüz, Y. (2013). Comparison of teacher education and hiring policies in PISA leader countries. International Symposium, New Issues on Teacher Education, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. doi: 10.13140/2.1.3134.3364
- Bozkuş, K. & Marulcu, İ. (2016). *Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen nitelikleri*. 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Brookhart, S. M. & Loadman, W. E. (1992). Teacher assessment and validity: What do we want to know? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 347-357.
- Buchanan, J. (2012). Improving the quality of teaching and learning: A teacher-as-learner centred approach. *International Journal of Learning*, 18(10), 345-356.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Cawelti, G. (2004). *Handbook of research on improving student achievement* (3.ed.). Arlington: Educational Research Service.
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Dordrecht: Springer.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. & Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational Leadership*, 58(8), 12-17.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Guskey, T. R. (2007). Multiple sources of evidence: An analysis of stakeholders' perceptions of various indicators of student learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(1), 19-27.
- Gürol, A. & Yalçın, H. (2009). *İlköğretim programının öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda uygulanmasında karşılaşılan sorunlar*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Langer, J. A. (2000). Excellence in English in middle and high school: How teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 397-439.
- Liston, D., Borko, H., & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111-116.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A., & Ehrle, K. (1999). Evaluating the SAGE program: A pilot program in targeted pupil-teacher reduction in Wisconsin. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 165-178.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2014). *PISA 2012 results in focus: what 15-year-olds know and 2 what they can do with what they know*. Paris: OECD.
- Peart, N. A. & Campbell, F. A. (1999). At-risk students' perceptions of teacher effectiveness. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(3), 269-284.
- Rowan, B., Chiang, F. S., & Miller, R. J. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70, 256-284.
- Rushton, S., Morgan, J., & Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23, 432-441.
- Seidel, T. & Shavelson, R. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2. ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Turan, S., Yıldırım, N. & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Williams, R. E. (2010). *Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Williamsburg: The College of William and Mary in Virginia.
- Yalçınkaya, M. & Tombul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-108.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-78.

The Second Grade English Language Curriculum: Theory-Practice Congruence

Suat KAYA^{*a}, Ahmet OK^a

^a Orta Doğu Teknik, Faculty of Education, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.024

Article history:

Received 09 April 2016
Revised 21 June 2016
Accepted 28 June 2016
Online 14 November 2016

Keywords:

2nd grade English curriculum,
Evaluation,
CIPP,
Teacher opinions.

Abstract

This study aims to provide a deep understanding about English Language Education Program to English teachers, students, curriculum designers and decision makers in Turkey. Recently, the Turkish educational system has gone through a transition from the 8+4 educational model to the new 4+4+4 model, which has led to an immediate need for the redesign of current English Language curriculum. Regarding English language education, in particular, this new system mandated that English instruction should be implemented from the 2nd grade onward. In line with this, the purpose of this study is to conduct a survey research to find out whether the new program has been implemented as planned in terms of materials, activities, and teachers' expected roles using process part of Stufflebeam's CIPP evaluation model. A questionnaire including the standards of the curriculum has been administered to a group of teachers who have been teaching English at the primary schools. Through cluster sampling method, 62 teachers have been selected as the sample. The data have been analyzed through descriptive statistics. The findings revealed that some of the teachers' roles were not congruent with standards of the curriculum, audio-visual materials were not utilized adequately and communicative activities were not applied in accordance with curriculum standards.

İkinci Sınıf İngilizce Eğitim Programı: Kuram-Uygulama Uyumu

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.024

Makale Geçmişi:

Geliş 09 Nisan 2016
Düzeltilme 21 Haziran 2016
Kabul 28 Haziran 2016
Çevrimiçi 14 Kasım 2016

Anahtar Kelimeler:

2. sınıf İngilizce eğitim programı,
Program değerlendirme,
BGSÜ(CIPP),
Öğretmen görüşleri.

Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerini, öğrencileri, programcıları ve karar verici mekanizmalara İngilizce Eğitim programı hakkında bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Türk Eğitim Sisteminin yakın zamanda 8+4 modelinden 4+4+4 okullaşma modeline geçmesi, hâlihazırdaki eğitim programlarının hızlı bir şekilde yeniden tasarlanmasına sebep olduğu gibi İngilizce dili eğitiminde bir dizi değişikliğe sebep olmuştur, çünkü bu sistemle birlikte İngilizce dil eğitimine 2. sınıfta başlanması kararlaştırılmış, bundan dolayı 2. ve 3. sınıflar için yeni bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı ise 2. sınıf İngilizce eğitim programını, programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine göre; beklenen öğretmen rolleri, araç-gereçler ve aktivitelerin programda belirtildiği gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemektir. Bu amaç için program standartlarına bağlı olarak bir anket geliştirilmiştir. Değerlendirme için Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün değerlendirme modelindeki Süreç değerlendirme boyutu esas alınmıştır. Küme örnekleme yöntemi kullanılarak 62 öğretmen seçilmiştir. Veriler betimsel istatistik teknikleri ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bazı öğretim yöntemlerinin programın standartlarına uygun olmadığını, görsel ve işitsel araç-gereçlerin yeteri kadar kullanılmadığı ve iletişimsel etkinliklerin programda belirtildiği gibi yerine getirilmediğini göstermiştir.

Introduction

As English is the international language in the world, learning English language is considered to be an important aspect at every stage of the educational process and life. In Elementary education in Turkey, important changes related to curricula were made in 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993, 1998 and 2004 (Gültekin, 2010). These changes were applied to the curricula of foreign language education as well. The latest curriculum was built on constructivist learning theory in 2006 (MoNE, 2006).

Since 2006, the curriculum has been prone to improvements to keep up with changes occurring throughout the world in all aspects. With the recent changes, the Turkish education system has gone through a transition from the 8+4 model to the new 4+4+4 model. With the decision of the Chairmanship of the Board of Education, numbered 69 and dated 25.06.2012, changes were made in the weekly course schedule of elementary schools. The new program has been in practice since 2013-2014 academic years.

With respect to English language education, in particular, this new system mandated that English curriculum should be implemented from the 2nd grade onward, rather than the 4th grade; therefore, a new curriculum which could accommodate the 2nd and 3rd grades was developed (Ministry of National Education [MoNE], 2015). With this change, the second graders started to receive two hours of English in a week under the guidance of classroom teachers or English teachers.

This new program has been developed taking the needs of younger learners into account as children who will receive instruction in English are at around 6-6.5 years old (MoNE, 2015). Indeed, some research studies have been conducted on this issue and they have mainly found that the earlier the students are prone to the foreign language, the more successful they can be at learning a foreign language (e.g., Aküzel, 2006; Bozavlı, 2011; Ekuş & Babayigit, 2013; İlter & Er, 2007; Merter, Sekerci & Bozkurt, 2014). The study conducted by Çakıcı (2016) revealed that teachers and parents participating in the research were in favor of early foreign language education, especially at between the ages 4-7. Some studies even support the view that the students should start learning a foreign language from pre-school onward. To illustrate, Aytar and Öğretir's (2008) study, which was conducted with 350 parents whose children received pre-school education, shows that more than 80% of those parents suggest that English should be taught in pre-school. Similar findings were found by İlter and Er (2007) as well.

When the starting age for learning a foreign language in some European countries is examined, a foreign language is taught as a compulsory subject from the first year of elementary education onwards in several countries, or even earlier in some Autonomous Communities in Spain (Şevik, 2008). To illustrate, it is 10 in Holland; 9 in Hungary; 8 in Spain, Romania, and Germany; 7 in France and Finland; 6 in Italy, Norway and Austria (Eurydice, 2008). Indeed, the legal starting age for elementary education ranges through 4 to 7 in these countries, but the families have the right to postpone sending their children at the legal age taking their readiness level into account; while in some countries the reports and some examinations determine students' starting age (Eurydice, 2011). To illustrate, the starting age for elementary education is 6 in Holland and Romania (Ergun & Ersoy, 2014); it is 6 in Germany and Hungary and it is 7 in Finland (Eurydice, 2011). Therefore, it is possible to assume that this decision varies among these countries and the starting age is seen to be between 6 and 10 years of age.

In designing the new English language program, the curriculum makers have followed the principles and descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment (CEFR) which "provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively" (CEFR, 2001, p. 1). The framework "adopts an action-oriented approach" (CEFR, 2001, p. 9) and it particularly stresses the need for students to put what they have learnt into real-life practice in order to support fluency, proficiency and language retention (MoNE, 2015). As the CEFR considers language learning to be a lifelong

undertaking, developing a positive attitude towards English from the earliest stages is essential; therefore, the new curriculum aims to foster an enjoyable and motivating learning environment where young learners of English feel comfortable and supported throughout the learning process (MoNE, 2015). Authentic materials, drama and role play, and hands-on activities are suggested to be implemented to stress the communicative nature of English. At the 2nd and 3rd grade levels, only speaking and listening skills are emphasized, while reading and writing are proposed to be developed at 7th and 8th grades (MoNE, 2015). To put it more concretely, it mainly aims to improve communicative language competence (CEFR, 2001).

The main approach of this curriculum is the communicative approach which entails use of the target language not only as an object of study, but as a means of interacting with others; the focus is not necessarily on grammatical structures and linguistic functions, but on authentic use of the language in an interactive context in order to generate real meaning (MoNE, 2015). To make it more concrete, this approach suggests that “language is acquired through communication” (Howatt, 1984, p. 279). As stated by Larsen-Freeman (1986), the most obvious characteristic of this approach is that “almost everything is done with a communicative intent” (p. 132).

In parallel with this approach, learners are involved in activities which require actual communication between peers or between students and their teacher, such as creating a game as a group and then playing it with classmates, rather than rehearsing prepared material (MoNE, 2015). According to Richards (2006), carrying out activities in pair and group work will benefit the learners in many ways. To illustrate, the learners can “learn from hearing the language used by other members of the group and also they can produce a greater amount of language than they would use in teacher-fronted activities” (Richards, 2006, p. 20). All these benefits point this approach’s “learner-centered and experience-based view of second language teaching” (Richards & Rodgers, 1986, p. 69).

In framing the new curricular model for English, no single teaching strategy has been designated. Instead, an action-oriented approach grounded in current educational research and international teaching standards has been adopted, taking into account the three descriptors of the CEFR comprising learner autonomy, self-assessment, and appreciation for cultural diversity (MoNE, 2015).

Regarding assessment, in addition to self-assessment, formal evaluation is offered to be carried out through the application of written and oral exams, quizzes, homework assignments and projects in order to provide an objective record of students’ success (MoNE, 2015).

As is the case for all new curricula, this curriculum needs to be subjected to an ongoing evaluation process to develop it further and make it better from the very beginning, because curriculum development is a never ending process (Hunkins & Ornstein, 2004; Oliva, 1997). This curriculum has been operating since 2013-2014 academic year, so the research conducted on it is rare depending on literature available to the researcher as presented in the following paragraphs.

Eküş and Babayigit (2013), in a survey study, aimed to find out the opinions of primary school teachers and English teachers about starting English language education at the second grade level in primary schools. 10 classroom teachers and 10 English teachers participated in the study and data were collected through interviews. According to the results, starting learning English at this grade was found to be positive, 2 hours of education in a week was found to be sufficient and even more hours could be added, English teachers stated that the education should be given by themselves whereas classroom teachers thought it could be given by classroom teachers under guidance of English teachers.

Alkan and Arslan (2014) conducted a study to evaluate the English language curriculum for second grade collecting data from teachers regarding their opinions. 163 volunteer teachers took part in the study. Data were gathered by means of a questionnaire developed by the researchers. Data were analyzed with percentages and frequencies. It was found that there was the necessity for the revision of the goals and aims; the teachers were not well familiar with the new curriculum; and schools’ facilities needed to be improved.

Merter, Sekerci and Bozkurt (2014) aimed to evaluate the opinions of the English teachers lecturing in the English classes in the second grades of the elementary schools. According to the results, English teachers had a positive opinion regarding beginning of the English teaching in the second grades of the elementary schools. However, they were not able to give the classes in a quality they wished due to lack of technological infrastructure in schools where they worked. Besides, they also encountered a variety of negative situations with regard to the textbooks. To illustrate, the textbooks had inappropriate cards and posters and some activities were beyond students' cognitive level.

Küçüktepe, Küçüktepe and Baykın (2014) aimed to determine English language teachers' views of the second grade English course and the new English language curriculum that was put into practice in 2013-2014 academic year for the first time. 30 English language teachers who taught the second grade students in different regions of Turkey participated in the study voluntarily. Interview was used as data collection instrument and data were analyzed through content analysis. Results of the study revealed that English language teachers had positive views towards the new English curriculum in general. The teachers who thought that objectives and content of the new curriculum were appropriate or partially appropriate pointed out that they applied the methods, techniques and activities which were similar to the methods, techniques and activities suggested in the curriculum. However, the teachers encountered certain problems such as classroom management, lack of tools and materials, and being unable to know how to teach effectively to the target group.

İyitoğlu and Alcı (2015) investigated 2nd grade EFL teachers' opinions about this curriculum. Data were collected through interviews conducted with 14 teachers working at ten different state primary schools in five different cities of Turkey. The results of the study indicated that teachers appreciated the 2nd grade English language curriculum in terms of the need analysis, evaluation and assessment, age and level relevance, teaching techniques and vocabulary teaching while they criticized it mostly in terms of lack of extra materials, unsuitability to be applied in crowded classrooms, uncertainty of cultural focus, lack of necessary learning techniques, students' and parents' motivation.

Purpose of the Study

Many curriculum experts and workers suggest that for a curriculum to be successful at reaching its intended goals, there are many variables that must be taken into account, and it is quite likely for any new curricula to face some difficulties when put into practice, because each curriculum is constructed on a theory which mandates certain standards to be satisfied and it is vital for practitioners to follow the standards defined in the curriculum in order for the curriculum not to result in failure. In other words, it should be verified that curriculum is in fact operating as people believe them to be operating (Provus, 1969). To this connection, the purpose of this research was to find out whether the new program was being implemented as planned in terms of teacher roles, materials and activities. Based on this purpose, answers were sought for the following research question and the related sub-questions:

1. Is the program being implemented as planned by the teachers teaching in second grade classes of elementary schools?
 1. 1. How often are the expected teacher roles performed by the teachers?
 1. 2. How often are the materials used as defined in 2nd grade English curriculum?
 1. 3. How often are the proposed activities performed by the teachers?

Significance of the Study

As this new curriculum has been put into practice recently, it is likely to encounter many problems as found out by previous studies. This study is unique in that it includes applications of both English teachers and other teachers who teach this curriculum in these classes in order to find out whether the standards of the curriculum are satisfied as a whole. In addition, this study was conducted in a low SES area, so its findings can be generalized to similar contexts and it is expected to lead research in different contexts.

Method

Research Design

Descriptive survey has been used as the research design aiming at describing how the population is distributed in terms of some variables and to collect data related to a group of people's perceptions of the new second grade English curriculum (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). "Surveys can be differentiated in terms of their scope. A study of contemporary developments in post-secondary education, for example, might encompass the whole of western Europe; a study of subject choice, on the other hand, might be confined to one secondary school" (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 205). In other words, it depends on the population to which the findings can be generalized. In this study, the findings can be generalized to low SES areas.

Evaluation Model

Richards (2001) indicates that different aspects of a program can be the center of attention in curriculum evaluation and these aspects may include curriculum design, the syllabus and program content, classroom processes, materials, teachers, teacher training, students, institution, staff development and/or decision making. For this study, the Process part of the CIPP evaluation model developed by Stufflebeam has been utilized as it can be used to "determine the congruency between the planned and the actual activities" (Ornstein & Hunkins, 2004, p. 343).

Stufflebeam (1971) views evaluation as "the process of delineating, obtaining and providing useful information for judging decision alternatives" (Cited in Gredler, 1996, p. 46). "These processes are executed for four types of administrative divisions each of which represents a type of evaluation" [and] "these evaluations may be conducted independently or in an integrated sequence" (Gredler, 1996, p. 46). In other words, an evaluator can either utilize just one component or two components or four of them based on his/her purpose (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004; Gredler, 1996; Ornstein & Hunkins, 2004).

The questions to be answered utilizing this part of the model, as stated by Stufflebeam and Shinkfeld (1985), are as follows: "Are the activities being implemented as planned? Are available resources being used efficiently? And do program participants accept and carry out their roles?" (Cited in: Tunç, 2010, p. 26).

Participants

In this study, the target population includes all the teachers teaching second grade students who learn English as a foreign language in Turkish public schools located in low SES regions in Ankara. Accessible population consists of all teachers teaching English in second grade elementary schools in Altındağ.

Cluster random sampling method has been utilized in this study. There were 64 primary schools in Altındağ. 28 schools were selected randomly and then all teachers implementing this curriculum from each school were administered a questionnaire. All English teachers (n= 25) and 37 classroom teachers (generalists) volunteered to participate, so the sample for this study was 62 teachers teaching English at 2nd grade elementary classrooms.

Instruments

The program developed by MoNE (2015) was the main data source to find out curriculum standards, which constituted document analysis of this study. These standards were used to develop the questionnaire to collect data from teachers in terms of their perceptions of curriculum operation. The

questionnaire had three parts. The first part covers the expected teacher roles and included 5 items, the second part is about “the use of materials” and covers 10 items; the third part is about “the use of activities” and it covers 9 items. In the process of development, expert opinion was taken and the questionnaire was administered to another sample of teachers ($n=6$) who worked in the same region in order to check validity, clarity and understandability of the items in the questionnaire. Almost all feedback received was positive. After a negligible revision, the questionnaire was administered to the selected sample by the researchers. To test the reliability of the questionnaire, The Cronbach’s alpha was calculated. The Cronbach’s alpha values for the three parts of the questionnaire, namely the expected teacher roles, the use of activities and the use of materials were found to be .88, .85 and .92 respectively.

Data Collection Process

The data were collected towards the end of 2014/2015 school year and the collection process lasted for more than one month. One of the researchers made phone calls to the principals of the selected schools in order to take permission from the principals for the conduct of this research. Upon acceptance, the researcher visited these schools and distributed the questionnaires himself, and waited for the participants to answer the questionnaires. In some schools, the teachers were not available upon the visit, so the questionnaires were given to the administrators to be handed to the absent teachers. Therefore, one of the researchers had to visit those schools twice.

Data Analysis

The data collected through the questionnaire were compiled and the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0 program was employed to analyze the data. Descriptive statistics including frequencies, means, and standard deviations were used to analyze the data gathered through the questionnaire.

Results

This part covers the findings of the study. The purpose of this study was to find out whether the new program was implemented as planned in terms of teachers’ roles, materials, and activities. Data analysis results were displayed in tables reflecting percentages, frequencies, means and standard deviations.

Table 1.

Descriptive Statistics Results for Demographic Characteristics of the Participants.

Variables	Levels	<i>n</i>	%
Gender	Male	14	23.00
	Female	48	87.00
Work experience	0-5 years	10	16.00
	6-10 years	34	55.00
	11 years+	18	29.00
Area of specialization	English teacher	25	40.00
	Classroom teacher	37	60.00
Experience with this age group before	No	12	19.00
	Yes	40	81.00

Regarding the demographics of participants as seen in Table 1, there were more female teachers (87.00%) than male teachers (23.00%); more than half of the teachers (55.00%) had 6-10 years of teaching experience , more than one-fourth of teachers (29.00%) had more than 11 years of experience

of teaching, and about one-fifth of teachers (16.00%) had 0-5 years of teaching experience; the number of English teachers were less (40.00%) than classroom teachers (60.00%); more than three-fourth of teachers (81.00%) had experience with elementary school 2nd grade students before, while about one-fourth of teachers (19.00%) did not have any experience with this age group before.

Teachers' Roles

The first sub-question was asked to learn how often the teachers played their roles as defined in 2nd grade English curriculum. The findings are summarized in Table 2.

Table 2.
Teachers' Perceptions of Their Roles.

Expected Teacher Roles	Never		Seldom		Sometimes		Often		Always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. I communicate in English	25	40.00	5	8.00	15	24.00	14	23.00	3	5.00
2. I address students' errors during communication	4	7.00	19	30.00	10	16.00	15	24.00	14	23.00
3. I teach from the familiar to the unfamiliar	2	3.00	3	5.00	5	8.00	15	24.00	37	60.00
4. I get students write grammatical rules	6	9.00	13	21.00	24	39.00	5	8.00	14	23.00
5. I use gestures while speaking	4	7.00	3	5.00	7	11.00	19	31.00	29	47.00

As seen in Table 2, for item 1, 40.00% reported that they "never" communicated in English, one-fourth (24.00%) reported that they "sometimes" communicated in English, almost one-fourth of the teachers (23.00%) reported that they "often" communicated in English, while 8.00% reported that they "seldom" communicated in English and 5% reported that they "always" communicated in English. For item 2, more than one-fourth (30.00%) reported that they "seldom" addressed students' errors during communication, about one-fourth of the teachers (24.00%) reported that they "often" addressed students' errors during communication, more than one-fifth of the teachers (23.00%) reported that they "always" addressed students' errors during communication, about one-fourth (16.00%) reported that they "sometimes" addressed students' errors during communication, while only 7.00% reported that they "never" addressed students' errors during communication. For item 3, majority of the teachers (60.00%) reported that they "always" taught from the familiar to the unfamiliar and about one-fourth (24.00%) reported that they "often" taught from the familiar to the unfamiliar, while 16.00% reported that they "never, seldom, or sometimes" taught from the familiar to the unfamiliar. For item 4, about two-fifth of the teachers (39.00%) reported that they "sometimes" got students write grammatical rules, more than one-fifth (23.00%) reported that they "always" got students write grammatical rules, more than one-fifth (21.00%) reported that they "seldom" got students write grammatical rules, while 9.00% reported that they "never" got students write grammatical rules, 8.00% reported that they "often" got students write grammatical rules. For item 5, about half of the teachers (47.00%) reported that they "always" used gestures while speaking and more than one-fourth (31.00%) "often" used gestures while speaking, only 12.00% reported that they never or seldom use gestures.

Materials

The second sub-question was asked to find out the frequency of the use of proposed materials in 2nd grade English curriculum. The findings regarding the use of materials are displayed in Table 3. Judging by the means and standard deviations as shown in Table 3, the mean scores of use of materials was found

to be in the following order from the most frequently used material to the least: “Visual materials” ($M= 3.90$, $SD= 1.04$), “Audio materials” ($M= 3.44$, $SD=1.18$), “Posters” ($M= 3.34$, $SD= 1.27$), “Songs” ($M= 3.27$, $SD= 1.15$), “Illustrations” ($M= 3.23$, $SD= 1.41$), “Cartoons” ($M= 2.69$, $SD= 1.26$), “Fairy tales” ($M= 2.44$, $SD=1.17$), “Stories” ($M= 2.42$, $SD= 1.24$), “Advertisements” ($M= 2.32$, $SD= 1.21$) and “Poems” ($M= 2.16$, $SD= 1.18$).

To put it more concretely, for cartoons, 42.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used them, while 27.00% reported that they “often or always” used them. For songs, 43.00% of the teachers reported that they “often or always” used them, while 26.00% reported that they “never or seldom” used them. For fairy tales, 60.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used them, while 20.00% reported that they “often or always” used them. For poems, 68.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used them, while 20.00% reported that they “often or always” used them. For stories, 57.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used them, while 26.00% reported that they “often or always” used them. For posters, 44.00% of the teachers reported that they “often or always” used them, while 27.00% reported that they “never or seldom” used them. For advertisements, 56.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used them, while 21.00% reported that they “often or always” used them. For illustrations, 51.00% of the teachers reported that they “often or always” used them, while 28.00% reported that they “never or seldom” used them. For audio materials, 54.00% of the teachers reported that they “often or always” used them, while 14.00% reported that they “never or seldom” used them. For visual materials, 75.00% of the teachers reported that they “often or always” used them, while 11.00% reported that they “never or seldom” used them.

Table 3.
Teachers’ Perceptions of Their Use of Materials.

Materials	Never		Seldom		Sometimes		Often		Always		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Cartoons	15	24.00	11	18.00	19	31.00	12	19.00	5	8.00	2.69	1.26
2. Songs	4	7.00	12	19.00	19	31.00	17	27.00	10	16.00	3.27	1.15
3. Fairy tales	14	23.00	23	37.00	13	21.00	8	13.00	4	7.00	2.44	1.17
4. Poems	23	37.00	19	31.00	9	15.00	9	15.00	2	3.00	2.16	1.18
5. Stories	19	31.00	16	26.00	11	18.00	14	23.00	2	3.00	2.42	1.24
6. Posters	5	8.00	12	19.00	17	27.00	13	21.00	15	23.00	3.34	1.27
7. Advertisements	21	34.00	15	24.00	13	21.00	11	18.00	2	3.00	2.32	1.21
8. Illustrations	13	21.00	4	7.00	13	21.00	20	32.00	12	19.00	3.23	1.41
9. Audio materials	7	11.00	3	5.00	19	31.00	22	36.00	11	18.00	3.44	1.18
10. Visual materials	2	3.00	5	8.00	9	15.00	27	44.00	19	31.00	3.90	1.04

Activities

The third sub-question was asked to find out how frequently the activities proposed in 2nd grade English curriculum were being performed by the teachers. The findings for this question are shown in Table 4.

Judging by the means and standard deviations as seen in Table 4, the mean scores of use of activities was found to be in the following order from the most frequently used activity to the least: “Coloring” ($M= 4.11$, $SD= .89$), “Matching” ($M= 4.05$, $SD=.88$), “Question-answer” ($M= 4.00$, $SD= .96$), “Labeling” ($M= 3.97$, $SD=.98$), “Drawing” ($M= 3.97$, $SD=.99$), “Role-play” ($M= 3.26$, $SD= 1.13$), “Storytelling” ($M= 2.98$, $SD=1.21$), “Listening” ($M= 2.82$, $SD= 1.14$), “Speaking” ($M= 2.66$, $SD= .75$).

To put it more concretely, for role-play activity, 45.00% of the teachers reported that they “often or always” used it, while 34.00% reported that they “never or seldom” used it. For story-telling activity, 33.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used it, likewise 33.00% reported that they

“often or always” used it, while 34.00% of the teachers reported that they “sometimes” used it. For matching activity, 80.00% of the teachers reported that they “often or always” used it, while 8.00% reported that they “seldom” used it. For labeling activity, 72.00% of the teachers reported that they “often or always” used it, while only 10% reported that they “seldom” used it. For coloring activity, 79.00% of the teachers reported that they “often or always” used it, while only 7.00% reported that they “seldom” used it. For drawing activity, 73.00 % of the teachers reported that they “often or always” used it, while only 6.00% reported that they “never or seldom” used it. For question-answer activity, 69.00% of the teachers reported that they “often or always” used it, while only 5.00% reported that they “never or seldom” used it. For listening activity, 48.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used it, while 28.00% reported that they “often or always” used it. For speaking activity, 50.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used it, while 16.00% reported that they “often” used it.

Table 4.
Teachers’ Perceptions of Their Use of Activities.

Activities	Never		Seldom		Sometimes		Often		Always		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Role-play	1	2.00	20	32.00	13	21.00	18	29.00	10	16.00	3.26	1.13
2. Story-telling	9	15.00	11	18.00	21	34.00	14	22.00	7	11.00	2.98	1.21
3. Matching	0	0.00	5	8.00	7	11.00	30	48.00	20	32.00	4.05	.88
4. Labeling	0	0.00	6	10.00	12	19.00	22	36.00	22	36.00	3.97	.98
5. Coloring	0	0.00	4	7.00	9	15.00	25	40.00	24	39.00	4.11	.89
6. Drawing	2	3.00	2	3.00	13	21.00	24	39.00	21	34.00	3.97	.99
7. Question-answer	1	2.00	2	3.00	16	26.00	20	32.00	23	37.00	4.00	.96
8. Listening	6	10.00	22	36.00	17	26.00	11	18.00	6	10.00	2.82	1.14
9. Speaking	0	0.00	31	50.00	21	34.00	10	16.00	0	0.00	2.66	.75

Discussion, Conclusion & Implementation

The purpose of this research was to find out whether the new 2nd grade English curriculum was being implemented as planned in terms of teachers’ roles, materials, and activities.

Overall, demographic findings revealed that majority of the teachers implementing the second grade English curriculum were not English teachers, but classroom teachers. There were more females than males. Teachers’ experience ranged through 3 to 21 years, and a majority of the participants had experience with similar age groups before.

In terms of the expected teacher roles, the roles which were not in line with curriculum standards included students’ writing grammatical rules on their notebook, and correction of students’ errors during communication.

In terms of activities, except for listening and speaking activities which were utilized less frequently, the findings revealed that the teachers applied activities as suggested in the curriculum. This finding is consistent with the study of Küçüktepe et al. (2014).

Regarding materials, all materials suggested in the curriculum were not used adequately. Especially audio-visual materials were not used frequently, which might be because of lack of these materials at some schools. This finding is consistent with the studies of Merter et al. (2014) and Küçüktepe et al. (2014).

In contrast to the research conducted by Ekuş and Babayigit (2013) who found that classroom teachers can teach this curriculum, the findings of this study indicated that classroom teachers have difficulties and need further training to implement the 2nd grade English Language curriculum.

Overall, these findings are expected to draw decision makers' attention to some important points regarding foreign language education in 2nd grade. First of all, the findings show that all second grade students are not taught with an English teacher as the number of classroom teachers is more than English teachers, which might have been a result from two reasons. First, it might be due to the shortage of English teachers as this curriculum reform was put into practice without careful planning about infrastructure. Second, English teachers do not prefer to work in this region. Judging by the fact that classroom teachers may not have the knowledge and experience of English teachers, the curriculum implemented by classroom teachers and thus the students taught by them may not be successful, which might cause the students taught by classroom teachers to be among the disadvantaged group in the next grade levels as the students taught by English teachers might be more successful or might have more positive attitudes towards foreign language.

As a second note, there are many actions and activities not congruent with curriculum standards that might result from teachers' unawareness of the curriculum, their lack of knowledge about foreign language education, or their resistance to this change. To illustrate, although the main objective of this curriculum is to develop students' listening and speaking skills, listening and speaking activities are among the least frequently used activities. This might be because, either the students are not ready to attain these objectives or the teachers are not well-qualified to help attain these objectives. Likewise, the teachers are teaching grammatical rules although even keeping a notebook is not suggested in the curriculum.

Lastly, as indicated by many research studies in literature, lack of materials is one of the most important problems hindering a healthy implementation as is the case in this research. This problem might be due to these schools' location in the low SES region as this study was implemented in such a region.

Based on these findings, the following suggestions can be put forward:

- A newly developed program should not be put into practice unless sufficient practitioners with necessary qualifications are supplied.
- More emphasis should be put on listening and speaking activities and more audio-visual materials should be utilized.
- Necessary materials should be provided with each teacher who will be implementing this curriculum at the beginning of academic year.
- More communicative activities that encourage oral practice should be utilized as suggested in the curriculum.
- If classroom teachers are to be implementing this curriculum at least for a short time, they should be provided with in-service training and they should request help from English teacher colleagues in their schools.

Limitations of the Study and Implications for Further Research

In addition to quantitative data collected from only teachers, qualitative data could be collected through observations or student opinions in further studies as there can be "disparities between what teachers believe happens in class and what actually happens" (Nunan, 1993, p. 139). Also, a larger sample can be studied for a better external validity. In addition, the teachers could be interviewed in order to find out why certain standards were not satisfied.

Acknowledge

A part of this study was presented as oral presentation in the 3th International Congress on Curriculum and Instruction, 22-24 October, 2015, Adana, Turkey.

Türkçe Sürüm

Giriş

İngilizce, dünyada uluslararası bir dil olduğu için İngilizce öğrenmek eğitimsel sürecin ve hayatın her safhasında önemli bir husus olmuştur. Türkiye’deki ilköğretimde 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993, 1998 ve 2004 yıllarında programlarda önemli değişiklikler yapılmıştır (Gültekin, 2010). Bu değişimler yabancı dil eğitime de uygulanmıştır. En son program yapısalcı öğrenme teorisi üzerine kurulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

2006 yılından beri, dünyada her yönden meydana gelen değişimlere ayak uydurmak için İngilizce dili programı bazı değişikliklere maruz kalmıştır. Son değişimlerle, Türk eğitim sistemi 8+4 eğitim sisteminden 4+4+4 eğitim sistemine geçmiştir. 25.06.2012 tarihli ve 69 sayılı kararla ilköğretim haftalık ders programlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu program 2013-2014 eğitim yılından beri uygulamadadır.

Özellikle İngilizce dil eğitimi bakımından bakılacak olursa, bu sistem İngilizce programının 4. sınıftan itibaren değil de 2. sınıftan itibaren uygulanmasını gerektirmiştir, bundan dolayı 2. ve 3. sınıfları da kapsayan bir program geliştirilmiştir (MEB, 2015). Bu değişiklikle beraber 2. sınıf öğrencileri sınıf öğretmenleri ya da İngilizce öğretmenlerinin rehberliğinde haftada 2 saat İngilizce eğitimi almaya başladılar.

Bu program küçük yaştaki öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanmıştır, çünkü bu öğrenciler 6-6.5 yaşlarındadır (MEB, 2015). Bu konu üzerinde bazı çalışmalar yapılmış ve öğrenciler yabancı dil öğrenmeye ne kadar erken yaşta başlarsa, yabancı dil öğrenmedeki başarılarının artacağı sonucunu bulmuşlardır (Örn., Aküzcel, 2006; Bozavlı, 2011; Ekuş & Babayigit, 2013; İter & Er, 2007; Merter, Sekerci, & Bozkurt, 2014). Çakıcı (2016) tarafından yapılan araştırmaya katılan veli ve öğretmenler yabancı dil eğitiminin erken yaşta, özellikle 4-7 yaşları arasında olması gerektiğini savunmuştur. Hatta bazı araştırmalar öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye anaokulundan başlanması fikrini savunmuştur. Örnek vermek gerekirse, Aytar ve Öğretir (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukları ana okulda öğrenim gören 350 velinin katılmış ve bu velilerin %80.00’i İngilizce’nin anaokulunda öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Benzer bulgular İter ve Er (2007) tarafından da bulunmuştur.

Bazı Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğrenme yaşı incelendiğinde, birçok ülkede yabancı dilin ilköğretim ilk yılından itibaren zorunlu bir ders olarak öğretildiği hatta İspanya’nın bazı özerk topluluklarında daha erken öğretildiği görülmektedir (Şevik, 2008). Örneğin, başlama yaşı Hollanda’da 10, Macaristan’da 9, İspanya, Romanya ve Almanya’da 8, Fransa ve Finlandiya’da 7, İtalya, Norveç ve Avusturya’da 6’dır (Eurydice, 2008). Aslına bakılırsa, bu ülkelerdeki ilköğretilmeye yasal başlama yaşı 4 ve 7 yaşları arasında değişiklik göstermektedir, fakat veliler çocuklarının hazır bulunuşluğunu dikkate alarak çocuklarını okula göndermeyi erteleme hakkına sahiptir, bazı ülkelerde ise raporlar ve bazı sınavlar çocukların başlama yaşını belirler (Eurydice, 2011). Örneğin, ilköğretilmeye başlama yaşı Almanya ve Macaristan’da 6 ve Finlandiya’da 7’dir (Eurydice, 2011). Bundan dolayı, bu kararın ülkelere göre değişiklik gösterdiğini ve başlama yaşının 6 ve 10 yaşları arasında olduğu söylemek mümkündür.

Yeni program tasarlanırken Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programına (AODKÇP) uyulmuştur. AODKÇP, “Avrupa çapında dil müfredatları, sınavlar, ders kitapları vs. için ortak bir temel oluşturur. Dil öğrenenlerin dili iletişim amacıyla kullanmak için ne öğrenmeleri gerektiğini, etkili bir şekilde hareket edebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklar” (AODKÇP, 2001, p. 1). AODKÇP “eylem odaklı yaklaşımı benimser (AODKÇP, 2001, p. 9) ve akıcılık, yeterlik ve dilin kalıcılığını sağlamak amacıyla özellikle öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamalarını vurgular (MEB, 2015). AODKÇP dil öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir atılım olarak gördüğü için ilk safhadan itibaren İngilizce’ye karşı olumlu tutum geliştirmek gereklidir, bundan dolayı yeni program çocuk yaşta

İngilizce öğrencilerinin kendilerini bütün öğrenme süreci boyunca rahat hissedecekleri eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2015). İngilizce'nin iletişimsel doğasını vurgulamak için gerçekçi araç-gereçler, tiyatro ve uygulamalı etkinlikler önerilmektedir. 3. ve 4. sınıfta sadece konuşma ve dinleme becerileri vurgulanırken, okuma ve yazma becerilerinin 7. ve 8. sınıflarda geliştirilmesi önerilmektedir (AODKÇP, 2001). Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, ağırlıklı olarak iletişimsel dil yeterliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programın ana yaklaşımı hedef dili sadece öğretilen bir ders değil de başkalarıyla iletişim kurmak için bir araç olarak gören; gramer yapıları ve dilsel işlevleri değil de gerçek anlamı meydana getirmek için dilin etkileşimli bir ortamda gerçekçi kullanımını vurgulayan iletişimsel yaklaşımdır (MEB, 2015). Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, bu yaklaşım "dil ile iletişim ile edinilebileceğini" savunmaktadır (Howatt, 1984, p. 279). Larsen-Freeman (1986) tarafından belirtildiği gibi, bu yaklaşımın en belirgin özelliği "hemen hemen her şeyin iletişimsel bir niyetle yapılmasıdır" (p. 132).

Bu yaklaşıma paralel olarak, öğrenciler önceden hazırlanmış etkinlik ve araç-gereçleri prova etmek yerine, grup olarak akranlarıyla ve öğretmenleriyle gerçekçi iletişimi gerektiren bir oyun geliştirip onu daha sonra sınıf arkadaşlarıyla oynamalarını sağlayan etkinliklere katılırlar (MEB, 2015). Richards'a (2006) göre, eşli ve grup çalışmaları yapmanın öğrencilere birçok faydası vardır. Örneğin, öğrenciler gruptaki diğer üyeler tarafından kullanılan dili duyarak öğretmen-yönlü etkinliklerden daha fazla üretim yaparlar (Richards, 2006, p. 20). Bütün bu faydalar bu yaklaşımın "öğrenci merkezli ve deneyime dayalı ikinci dil öğretme görüşünü" vurgulamaktadır (Richards & Rodgers, 1986, p. 69).

İngilizce için yeni bir program modeli tasarlanırken, özel bir öğretim stratejisi belirlenmemiştir. Bunun yerine, AODKÇP'nin 3 ilkesi olan öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği sevmeye dikkate alınarak günümüz eğitim araştırmalarında ve uluslararası öğretim standartlarına dayanan eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2015).

Değerlendirme konusuna gelince, öz değerlendirmeye ek olarak yazılı ve sözlü sınavlar, quizler, ev ödevleri ve öğrencinin başarısını objektif olarak ölçecek projeler gibi geleneksel değerlendirmeler önerilmektedir (MEB, 2015). Yeni geliştirilen bütün programlarda olduğu gibi, bu program da daha ilk zamanlarda onu geliştirebilmek için kesintisiz değerlendirme sürecine tabii tutulmalıdır, çünkü program geliştirme asla bitmeyen bir süreçtir (Hunkins & Ornstein, 2004; Oliva, 1997). Bu program 2013-2014 eğitim ve öğretim yılından beri uygulanmaktadır, bundan dolayı aşağıdaki paragraflarda sunulduğu gibi bu program üzerine yapılan araştırmalar az sayıdadır.

Ekuş ve Babayiğit (2013) tarama modelindeki araştırmalarında sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine ilkököl 2. sınıfta başlanması konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. 10 İngilizce ve 10 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmış ve veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, bu yaşta İngilizce öğrenme ile ilgili görüşleri olumlu, haftalık 2 saatlik eğitim yeterli ve hatta daha fazla saat de eklenebilir, İngilizce öğretmenleri eğitimin kendileri tarafından verilmesini savunurken, sınıf öğretmenleri İngilizce öğretmenlerinin kılavuzluğunda kendilerinin de bu dersi öğretebileceğini savunmuşlardır.

Alkan ve Arslan (2014) 2. sınıf İngilizce programını değerlendirmek amacıyla verilerini öğretmenlerden topladıkları bir araştırma yaptılar. 163 gönüllü öğretmen araştırmaya katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır ve yüzde ve frekanslarla analiz edilmiştir. Hedef ve amaçların revize edilmesi gerektiği, öğretmenlerin yeni programa aşına olmadıkları ve okul imkânlarının geliştirilmesi sonuçlarına varılmıştır.

Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) ilkököl 2. sınıf İngilizce sınıflarında ders veren İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin İngilizce öğretimine bu sınıfta başlanması ile ilgili olumlu görüş belirttiklerini belirttiktedirler. Fakat çalıştıkları okullardaki yetersiz teknolojik alt yapıdan dolayı istedikleri kalitede eğitim veremediklerini ve öğretmenlerin kitaplarla ilgili uygun olmayan kart ve posterler içermeleri ve bazı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel seviyelerinin üstünde olması gibi olumsuz durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi ve 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni İngilizce programı hakkındaki düşüncelerini incelemiştir. Çalışmaya, Türkiye'nin farklı bölgelerinde bu programı uygulayan 30 İngilizce öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Veriler, görüşme yoluyla elde edilmiş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin programla ilgili genel olarak olumlu fikirlere sahip olduklarını açıklamıştır. Programın kazanımları ve içeriğinin uygun ya da kısmen uygun olduğunu belirten öğretmenlerin kullandıkları metot, teknik ve etkinliklerin programda önerilenlerle benzer nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Fakat sınıf yönetimi, araç-gereç yetersizliği ve hedef kitleye etkili bir şekilde öğretim yapamama gibi sorunlarla karşılaştıklarını da belirtmişlerdir.

İyitoğlu ve Alcı (2015) İngilizce öğretmenlerinin bu programla ilgili düşüncelerini incelemiştir. Veriler, Türkiye'nin 5 farklı şehrinde bulunan 14 devlet okulunda çalışan 14 öğretmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu programı ihtiyaç analizi, değerlendirme, yaş ve seviye uygunluğu, öğretim teknikleri ve kelime öğretimi konularında beğendiklerini, fakat araç-gereç yetersizliği, kalabalık sınıflarda uygulamaya uygun olmaması, kültürel odağın belirsizliği, gerekli öğrenme tekniklerinin eksikliği ve öğrencilerle velilerdeki motivasyon yetersizliği konularında programı eleştirdiğini göstermiştir.

Araştırmanın Amacı

Birçok program uzmanı, bir programın hedeflere ulaşmada başarılı olabilmesi için dikkat edilmesi gereken birçok değişken olduğunu ve bir programın uygulamaya konulduğunda bazı zorluklarla karşılaşmanın çok olası bir durum olduğunu belirtmektedir. Çünkü her program uyulması gereken belirli standartlara sahip bir teori üzerine inşa edilir ve programın başarısızlıkla sonuçlanmaması için uygulayıcıların programda belirtilen standartlara uyması hayati öneme sahiptir. Diğer bir deyişle, programın insanların beklediği gibi uygulanıp uygulanmadığının doğrulanması gerekmektedir (Provus, 1969). Bu bakımdan, bu araştırmanın amacı yeni programdaki öğretmen rolleri, araç-gereçler ve etkinliklerin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını bulmaktır. Bu amaca dayalı olarak, aşağıdaki araştırma sorusu ve ilgili alt sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Program ilköğretim 2. sınıflarda ders veren öğretmenler tarafından planlandığı gibi uygulanmakta mıdır?
 1. 1. Beklenen öğretmen davranışları ne sıklıkla sergilenmektedir?
 1. 2. 2. sınıf İngilizce programında önerilen araç-gereçler ne sıklıkta kullanılmaktadır?
 1. 3. Önerilen etkinlikler öğretmenler tarafından ne sıklıkta uygulanmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Bu program kısa zaman önce uygulamaya konulduğu için, önceki çalışmalarda görüldüğü gibi birçok sorunla karşılaşması olasıdır. Bu çalışma, program standartlarını bir bütün olarak yerine getirildiğini bulmak amacıyla hem İngilizce öğretmenleri hem de bu programı uygulayan diğer öğretmenlerin uygulamalarını içerdiği için özgündür. Ayrıca, bu çalışma düşük sosyoekonomik statüye sahip bir bölgede yapıldığı için, bulguları benzer bölgelere genellenebilir ve farklı bölgelerde yapılacak çalışmalara da yol gösterici olması beklenmektedir.

Yöntem

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

Araştırma Modeli

Evrenin bazı değişkenlere göre nasıl bir dağılım gösterdiğini ve bir grubun yeni 2. sınıf İngilizce programı ile ilgili algıları hakkında veriler toplamak amacıyla betimleyici tarama yöntemi araştırma modeli olarak kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). “Tarama yöntemleri kapsamı bakımından farklılık gösterebilir. Örneğin, lise sonrası eğitimdeki çağdaş gelişmelerle ilgili bir çalışma bütün batı Avrupa’yı içerebilir ya da yalnızca bir liseyle sınırlandırılabilir” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 205). Diğer bir deyişle, bulguların genellenebileceği evrene bağlıdır. Bu çalışmanın bulguları ise düşük sosyo-ekonomik statüye sahip bölgelere genellenebilir.

Değerlendirme Modeli

Richards (2001) program değerlendirmede bir programın farklı bölümlerinin odak noktası olabileceğini belirtmektedir ve bu bölümler program tasarımı, ders programı, programın içeriği, sınıftaki süreçler, araç-gereçler, öğretmenler, öğretmen eğitimi, öğrenciler, kurum, personel eğitimi ve/veya karar verme olabilir. Bu çalışmada, Stufflebeam tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (BGSÜ) değerlendirme modelinin süreç bölümü kullanılmıştır, çünkü bu kısmı “planlanan ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyumu bulmak” (Ornstein & Hunkins, 2004, p. 343) için kullanılabilir.

Stufflebeam (1971) değerlendirmeyi “karar alternatiflerini değerlendirmek için faydalı bilgileri elde etme ve betimleme süreci” (Cite in: Gredler, 1996, p. 46) olarak tanımlar. “Bu süreçler 4 idari bölüm türü için uygulanır ve bu bölümlerin her biri farklı bir değerlendirme çeşidini temsil eder” [ve] “bu değerlendirmeler birbirinden bağımsız veya bütünlük bir sırayla yapılabilir” (Gredler, 1996, p. 46). Diğer bir deyişle, bir değerlendirmeci amacına dayanarak bu modelin sadece bir bölümünü veya 2 bölümünü veya 4 bölümünü de kullanabilir (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004; Gredler, 1996; Ornstein & Hunkins, 2004).

Stufflebeam ve Shinkfeld (1985) tarafından belirtildiği gibi, modelin bu bölümü kullanılarak aşağıdaki sorulara cevap aranabilir: “Etkinlikler planlandığı gibi uygulanıyor mu? Hâlihazırda kaynaklar etkili bir şekilde kullanılıyor mu? Program katılımcıları rollerini kabul edip gerçekleştiriyorlar mı?” (Cite in: Tunç, 2010, p. 26).

Katılımcılar

Bu çalışmanın hedef evrenini Ankara’nın düşük sosyo-ekonomik statülü bölgelerindeki devlet okullarında İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerine giren bütün İngilizce öğretmenlerini kapsamaktadır. Ulaşılabılır evren Altındağ bölgesindeki bütün ilkökullarda İngilizce derslerine giren öğretmenlerdir.

Bu çalışmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Altındağ’da 64 adet ilkököl bulunmaktadır. Bu okullar arasından 28 okul rastgele seçilmiş ve bu okullardaki bütün öğretmenlere bir anket verilmiştir. Bütün İngilizce öğretmenleri (n=25) ve 37 sınıf öğretmeni çalışma için gönüllü olmuştur, bundan dolayı bu çalışmanın toplamdaki örneklemini ilkököl 2. sınıfların İngilizce dersine giren 62 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

MEB (2015) tarafından geliştirilen program, programın standartlarını bulmak için ana veri kaynağı olarak kullanılmış ve bu da çalışmanın doküman analizi kısmını oluşturmuştur. Bu standartlardan yararlanılarak öğretmenlerin programın uygulanışı ile ilgili görüşlerini toplamaya yarayacak bir anket geliştirilmiştir. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm beklenen öğretmen davranışları ile ilgili 5 maddeden oluşmakta, ikinci bölüm araç-gereçlerle ilgili 10 maddeden oluşmakta ve üçüncü bölüm

etkinliklerle ilgili 9 maddeden oluşmaktadır. Araç geliştirme sürecinde, uzman görüşü alınmış ve anketteki maddelerin geçerliği, açıklığı ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için aynı bölgede çalışan örneklem dışı 6 öğretmene uygulanmıştır. Alınan dönütün hemen hemen hepsi olumluydu ve göz ardı edilebilir küçük bir düzeltmeden sonra anket seçilen örnekleme uygulandı. Anketin güvenilirliğini ölçmek için, Cronbach'ın Alfası hesaplandı. Bu değerler ankette bulunan 3 bölüm olan beklenen öğretmen davranışları, araç-gereçler ve etkinlikler için, sırasıyla, .88, .85 ve .92 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veriler 2014/2015 eğitim ve öğretim yılının sonlarına doğru toplandı ve veri toplama süreci bir aydan uzun bir süre sürdü. Araştırmanın uygulaması için izin almak amacıyla seçilen okulların müdürlerini telefonla arandı. Kabul edilince, araştırmacı bu okulları şahsen ziyaret edip anketleri dağıttı ve katılımcıların anketi doldurmasını bekledi. Bazı okullarda ziyaret günlerinde öğretmenler okulda değildi, o yüzden anketler öğretmenlere verilmesi için idarecilere teslim edildi, bundan dolayı bu okullar iki defa ziyaret edildi.

Verilerin Analizi

Anket yoluyla toplanan veriler biriktirildi ve SPSS 22.00 programı kullanılarak analiz edildi. Toplanan veriler, frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edildi.

Bulgular

Bu bölüm çalışmanın bulgularını içermektedir. Araştırmanın amacı öğretmen rolleri, araç-gereçler ve etkinlikler bakımından yeni programın planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını bulmaktır. Veri analizi bulguları yüzde, frekans, ortalama ve standart sapmaları gösteren tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri.

Değişkenler	Sepiyeler	f	%
Cinsiyet	Erkek	14	23.00
	Kadın	48	87.00
İş Deneyimi	0-5 yıl	10	16.00
	6-10 yıl	34	55.00
	11 yıl+	18	29.00
Branşı	İngilizce Öğretmeni	25	40.00
	Sınıf Öğretmeni	37	60.00
Bu yaş grubu ile daha önceki deneyim	Hayır	12	19.00
	Evet	40	81.00

Tablo 1'de gösterilen katılımcılara ait demografik özelliklere göre, kadın öğretmenler (%87.00) erkek öğretmenlerden (%23.00) fazladır; öğretmenlerin yarısından fazlası (%55.00) 6-10 yıl arası iş deneyimine sahip, dörtte birinden fazlası (%29.00) 11 yıldan daha fazla iş deneyimine sahip, yaklaşık beşte biri (%16.00) ise 0-5 yıl arası iş deneyimine sahiptir; İngilizce öğretmeni sayısı (%40.00), sınıf öğretmeni sayısından (%60.00) fazladır; öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%81.00) ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile daha önce çalışmış iken yaklaşık dörtte biri (%19.00) bu yaş grubu ile daha önce çalışmamıştır.

Öğretmen Rollerini

Araştırmanın birinci alt sorusu 2. sınıf İngilizce programında belirtilen öğretmen rollerinin ne sıklıkta gerçekleştiğini bulmak için sorulmuştur. Bulgular, Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenleri Rollerini Hakkındaki Algıları.

Beklenen Öğretmen Rollerini	Hiç		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. İngilizce iletişim kurarım	25	40.00	5	8.00	15	24.00	14	23.00	3	5.00
2. İletişim sırasında öğrencilerin hatalarına dikkat ederim	4	7.00	19	30.00	10	16.00	15	24.00	14	23.00
3. Bilinenden bilinmeyene doğru öğretim yaparım	2	3.00	3	5.00	5	8.00	15	24.00	37	60.00
4. Öğrencilere gramer kurallarını yazdırırım	6	9.00	13	21.00	24	39.00	5	8.00	14	23.00
5. Konuşurken jest ve mimik kullanırım	4	7.00	3	5.00	7	11.00	19	31.00	29	47.00

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ilk madde için katılımcıların %40.00’i “hiç” İngilizce iletişim kurmadığını belirtirken, dörtte biri (%24.00) “bazen”, yaklaşık dörtte biri (%23.00) “sık sık”, %8.00’i “nadiren” ve %5.00’i “her zaman” İngilizce iletişim kurduğunu belirtmiştir. İkinci madde için, katılımcıların dörtte birinden fazlası (%30.00) “nadiren”, yaklaşık dörtte biri (%24.00) “sık sık”, beşte birinden fazlası (%23.00) “her zaman”, yaklaşık dörtte biri (%16.00) “bazen” iletişim sırasında öğrencilerin hatalarına dikkat ettiğini ve %7.00’si “hiç” dikkat etmediğini belirtmiştir. Üçüncü madde için, katılımcıların büyük çoğunluğu (%60.00) “her zaman”, yaklaşık dörtte biri (%24.00) “sık sık”, %16.00’si ise “hiç, nadiren veya bazen” bilinenden bilinmeyene doğru öğretim yaptığını belirtmiştir. Dördüncü madde için, katılımcıların yaklaşık beşte ikisi (%39.00) “bazen”, beşten birinden fazlası (%23.00) “her zaman”, beşte birinden fazlası (%21.00) “bazen”, ve %8.00’i “sık sık” öğrencilere gramer kurallarını yazdırdıklarını belirtirken %9.00’u ise “hiç” yazdırmadıklarını belirtmişlerdir. Beşinci madde için, katılımcıların yaklaşık yarısı (%47.00) “her zaman”, dörtte birinden fazlası (%31.00) “sık sık”, sadece %12.00’si “hiç veya nadiren” jest ve mimik kullandığını ya da kullanmadığını belirtmiştir.

Araç-Gereçler

İkinci alt-soru programda önerilen araç-gereçlerin ne sıklıkta kullanıldığını bulmak için sorulmuştur. Araç-gereç kullanımı ile ilgili bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3’te gösterilen ortalama ve standart sapmalara göre, en çoktan en az kullanılan araç-gereç sıralaması şöyledir: “Görsel araç-gereçler” (\bar{X} = 3.90, Ss= 1.04), “İşitsel araç-gereçler” (\bar{X} = 3.44, Ss=1.18), “Posterler” (\bar{X} = 3.34, Ss= 1.27), “Şarkılar” (\bar{X} = 3.27, Ss= 1.15), “Resimler” (\bar{X} = 3.23, Ss= 1.41), “Karikatürler” (\bar{X} = 2.69, Ss= 1.26), “Peri masalları” (\bar{X} = 2.44, Ss=1.17), “Hikâyeler” (\bar{X} = 2.42, Ss= 1.24), “Reklamlar” (\bar{X} = 2.32, Ss= 1.21) ve “Şiirler” (\bar{X} = 2.16, Ss= 1.18). Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin %42.00’si karikatürleri “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %27.00’si “sık sık veya her zaman” kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %43.00’ü şarkıları “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtirken, %26.00’si “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %60.00’i peri masallarını “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %20.00’si “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %68.00’i şiirleri “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %20.00’si “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %57.00’si hikâyeleri “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %26.00’si “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Araç-gereç Kullanımı ile İlgili Algıları.

Araç-Gereçler	Hiç		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Karikatürler	15	24.00	11	18.00	19	31.00	12	19.00	5	8.00	2.69	1.26
2. Şarkılar	4	7.00	12	19.00	19	31.00	17	27.00	10	16.00	3.27	1.15
3. Peri masalları	14	23.00	23	37.00	13	21.00	8	13.00	4	7.00	2.44	1.17
4. Şiirler	23	37.00	19	31.00	9	15.00	9	15.00	2	3.00	2.16	1.18
5. Hikâyeler	19	31.00	16	26.00	11	18.00	14	23.00	2	3.00	2.42	1.24
6. Posterler	5	8.00	12	19.00	17	27.00	13	21.00	15	23.00	3.34	1.27
7.Reklamlar	21	34.00	15	24.00	13	21.00	11	18.00	2	3.00	2.32	1.21
8. Resimler	13	21.00	4	7.00	13	21.00	20	32.00	12	19.00	3.23	1.41
9.İşitsel araç-gereçler	7	11.00	3	5.00	19	31.00	22	36.00	11	18.00	3.44	1.18
10.Görsel araç-gereçler	2	3.00	5	8.00	9	15.00	27	44.00	19	31.00	3.90	1.04

Öğretmenlerin %27.00'si posterleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %44.00'ü "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %56.00'si reklamları "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %21.00'i "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %26.00'si resimleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %51.00'i "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %14.00'ü işitsel araç-gereçleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %54.00'ü "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %11.00'i görsel araç-gereçleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %75.00'i "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir.

Etkinlikler

Üçüncü alt-soru 2. sınıf İngilizce programında belirtilen etkinliklerin öğretmenler tarafından ne sıklıkta uygulandığını bulmak için sorulmuştur. Bu sorunun bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'te gösterilen ortalama ve standart sapmalara göre, en çoktan en az kullanılan etkinliklerin sıralaması şöyledir: "Boyama" (\bar{X} = 4.11, S= .89), "Eşleştirme" (\bar{X} = 4.05, Ss=.88), "Soru-cevap" (\bar{X} = 4.00, Ss= .96), "Etiketleme" (\bar{X} =, Ss=.98), "Çizim yapma" (\bar{X} = 3.97, Ss=.99), "Rol yapma" (\bar{X} = 3.26, Ss= 1.13), "Hikâye anlatımı" (\bar{X} = 2.98, Ss=1.21), "Dinleme" (\bar{X} = 2.82, Ss= 1.14) ve "Konuşma" (\bar{X} = 2.66, Ss= .75).

Tablo 4.
Öğretmenlerin Etkinliklerle İlgili Algıları.

Etkinlikler	Hiç		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Rol yapma	1	2.00	20	32.00	13	21.00	18	29.00	10	16.00	3.26	1.13
2. Hikaye anlatma	9	15.00	11	18.00	21	34.00	14	22.00	7	11.00	2.98	1.21
3. Eşleştirme	0	0.00	5	8.00	7	11.00	30	48.00	20	32.00	4.05	.88
4. Etiketleme	0	0.00	6	10.00	12	19.00	22	36.00	22	36.00	3.97	.98
5. Boyama	0	0.00	4	7.00	9	15.00	25	40.00	24	39.00	4.11	.89
6. Çizim yapma	2	3.00	2	3.00	13	21.00	24	39.00	21	34.00	3.97	.99
7.Soru-cevap	1	2.00	2	3.00	16	26.00	20	32.00	23	37.00	4.00	.96
8. Dinleme	6	10.00	22	36.00	17	26.00	11	18.00	6	10.00	2.82	1.14
9. Konuşma	0	0.00	31	50.00	21	34.00	10	16.00	0	0.00	2.66	.75

Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin %45.00'i rol yapma etkinliklerini "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtirken, %34.00'ü "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %33.00'ü hikâye anlatımı etkinliklerini "sık sık veya her zaman" ve %34.00'ü "bazen" kullandığını belirtirken, %33.00'ü "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %80.00'i eşleştirme etkinliklerini "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtirken, %8.00'i "nadiren" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %72.00'si etiketleme etkinliklerini "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtirken, %10.00'u "nadiren" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %79.00'u boyama etkinliklerini "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtirken, yalnızca %7.00'si "nadiren" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %73.00'ü çizim yapma etkinliklerini "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtirken, sadece %6.00'si "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %69.00'u soru-cevap etkinliklerini "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtirken, yalnızca %5.00'i "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %28.00'i dinleme etkinliklerini "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtirken, %48.00'i "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %50.00'si konuşma etkinliklerini "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %16.00'si "sık sık" kullandığını belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı yeni programdaki öğretmen rolleri, araç-gereçler ve etkinliklerin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını bulmaktır.

Demografik bulgulara göre, programı uygulayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu İngilizce öğretmeni değil, sınıf öğretmenleridir, kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından fazladır, öğretmenlerin iş deneyimi 3-21 yılları arasında değişmektedir ve öğretmenlerin çoğu bu yaş grubu ile daha önce çalışmıştır.

Beklendik öğretmen rolleri ile ilgili bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilere gramer kurallarını yazdırması ve iletişim sırasında öğrencilerin hatalarını düzeltmesi programın standartları arasında olmayan davranışlardır.

Etkinliklerle ilgili bulgulara göre, nispeten daha az kullanılan dinleme ve konuşma etkinliklerinin dışındaki etkinlikler programda belirtildiği gibi uygulanmaktadır. Bu bulgu Küçüktepe vd. (2014) tarafından yapılan çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Araç-gereçler ile ilgili bulgular, programda belirtilen araç-gereçlerin yeteri kadar kullanılmadığını göstermektedir. Özellikle, muhtemelen bu okullarda olmayan görsel ve işitsel araç-gereçler yeteri kadar kullanılmamaktadır. Bu bulgu, Merter vd. (2014) ve Küçüktepe vd. (2014) tarafından yapılan araştırmalarla aynı doğrultudadır.

Sınıf öğretmenlerinin bu programı uygulayabileceğini belirten Ekuş ve Babayiğit'in (2013) aksine, bu çalışmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin zorluklar yaşadığını ve bu programı uygulayabilmek için çok daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Genel olarak, bu bulguların 2. sınıftaki yabancı dil eğitimi ile ilgili bazı önemli noktalara karar vericilerinin dikkatini çekmesi beklenmektedir. İlk olarak, çalışmaya katılan sınıf öğretmeni sayısının İngilizce öğretmeni sayısından fazla olması bütün öğrencilerin İngilizce öğretmenleri tarafından eğitilmediğini göstermektedir. Bu durum iki nedenden kaynaklanmış olabilir. Birincisi, bu program alt yapı ile ilgili dikkatli planlama yapılmadan uygulamaya konulduğu için öğretmen yetersizliği bulunmaktadır. İkincisi, İngilizce öğretmenleri bu bölgede çalışmayı tercih etmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve tecrübesine sahip olmadıkları düşünülürse, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan bu program ve sınıf öğretmenleri tarafından eğitilen öğrencilerin başarılı olması beklenemez. Bu durum, bu öğrencilerin ileriki sınıflarda dezavantajlı gruplar arasına girmesine sebep olabilir, çünkü İngilizce öğretmenleri tarafından eğitilen öğrencilerin daha başarılı olması veya yabancı dile karşı daha olumlu tutumlara sahip olması muhtemeldir.

İkinci bir not olarak, öğretmenlerin yabancı dil eğitimi ve program hakkındaki bilgisizliğinden ya da bu değişime karşı olmalarından kaynaklanan sebeplerden dolayı program standartları ile uyumlu olmayan birçok eylem görülmektedir. Örneğin, bu programın ana hedefi öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek olmasına rağmen, dinleme ve konuşma etkinlikleri en az uygulanan etkinlikler arasındadır. Bu durumun sebebi ise ya öğrenciler bu hedeflere ulaşacak seviyede değiller ya da öğretmenler öğrencilere yardımcı olacak kaliteye sahip değiller. Aynı şekilde, programda defter tutmak bile önerilmezken, öğretmenler gramer kuralları öğretmektedirler.

Son olarak, literatürdeki birçok çalışmada belirtildiği gibi, sağlıklı bir uygulamayı engelleyen araç-gereç yetersizliği bu çalışmada da görülmektedir. Bu çalışma düşük sosyo-ekonomik statüye sahip bir bölgede yürütüldüğü için, bu sonuç bu okulların konumundan da kaynaklanıyor olabilir.

Bu bulgulara dayanarak, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Gerekli özelliklere sahip yeteri kadar öğretmen tedarik edilmeden, yeni bir program uygulamaya konulmamadır.
- Dinleme ve konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmeli ve daha fazla işitsel ve görsel araç-gereç kullanılmalıdır.
- Eğitim ve öğretim yılının başında, bu programı uygulayacak öğretmenlere gerekli araç-gereçler sağlanmalıdır.
- Programda belirtildiği gibi sözlü pratiği arttıracak iletişimsel etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Kısa bir süreliğine de olsa, sınıf öğretmenleri bu programı uygulayacaksa, onlara hizmet içi eğitim sağlanmalı ve onlar da okullarındaki İngilizce öğretmenlerinden yardım istemelidirler.

Çalışmanın Sınırlılıkları ve İlerideki Araştırmalar İçin Öneriler

“Öğretmenlerin sınıfta yaşadığına inandığı ile gerçekte yaşananlar arasında uyumsuzluk” (Nunan, 1993, p. 139) olabileceğinden nicel verilere ek olarak gözlemlerden ve öğrencilerden elde edilecek nitel veriler de toplanabilir. Ayrıca, daha geniş bir genelleme için daha büyük bir örneklem kullanılabilir. Ayrıca, belli standartlara niye uyulmadığını bulmak için öğretmenlerle görüşmelere yapılabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir bölümü 22-24 Ekim 2015 tarihinde Adana’da yapılan 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulmuştur.

References

- Aküznel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)*. Unpublished master's thesis, Çukurova University, Adana.
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). Evaluation of the 2nd grade English language curriculum. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4 (7).
- Aytar, A. G. & Öğretir, A. D. (2008). A study of parents' and teachers' opinions on the foreign language education at the pre-school education institutions. *Kastamonu Education Journal*, 16 (1), 13-30.
- Bozavlı, E. (2011). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine algılarının değerlendirilmesi. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 23, 87-104.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Taylor and Francis Group.
- Çakıcı, D. (2016). Parents' and English language teachers' views about early foreign language education in Turkey. *Participatory Educational Research, Special Issue 2016-I*, 33-42.
- Ekuş, B. & Babayigit, Ö. (2013). Investigation of primary school teachers' and English teachers' views about starting foreign language education from second grade primary school onward. *Researcher: Social Science Studies*.
- Ergun, M. & Ersoy, Ö. (2014). Comparison of primary teacher education systems in the Netherlands, Romania and Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 22 (2), 673-700.
- Eurydice. (2008). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi hakkında temel veriler*. Retrieved March 27, 2015, from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095TR.pdf.
- Eurydice. (2011). *Avrupa'da zorunlu eğitim süresince sınıf tekrarı: yönetmelikler ve istatistikler*. Retrieved March 1, 2016, from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/126TR.pdf.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Gredler, M., E. (1996). *Program evaluation*. USA: Pearson Education Company.
- Gültekin, M. (2010). Program reform in primary schools in Turkey: What do primary school teachers think? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 (2010), 1556–1560.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- İlter G. B. & Er.S. (2007). Viewpoints of parents and teachers on foreign language teaching at early childhood period. *Kastamonu Education Journal*, 15 (1).
- İyitoğlu, O., & Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers' opinions about 2nd grade English language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, 14 (2), 682-696.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Second ed. Oxford: Oxford University Press.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E., & Baykın, Y. (2014). An investigation of teachers' views on the second grade English course and curriculum. *The Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education*, 11 (22), 55-78.
- Merter, F., Sekerci, H., & Bozkurt, E. (2014). Assessment of English teachers' opinions on the second grade english course. *The Journal of Academic Social Science*, 2 (5), 199-210.
- Ministry of National Education. (2006). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Ministry of National Education. (2015). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2,3,4,5,6,7ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nunan, D. (1993). *Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks*. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds), *Tasks in a pedagogical context*. Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (4th ed.). USA: Longman.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Provus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model: An approach to local improvement and development*. PA: Pittsburgh Public Schools.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (2001). Retrieved 18 February, 2016, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Şevik, M. (2008). Comparison of the teaching of compulsory modern foreign languages in primary schools in European countries. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41 (1), 135-162.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Investigation of Prospective Teachers' Metacognitive Awareness in terms of Some Variables

Mehmet BARS^{*a}, Behçet ORAL^a

^aDicle University, Faculty of Education, Diyarbakır/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.025

Article history:

Received 20 April 2016
Revised 22 June 2016
Accepted 07 July 2016
Online 14 November 2016

Keywords:

Metacognition,
Prospective teacher,
Gender,
Field of study.

Abstract

The purpose of this study is to examine the metacognitive awareness of prospective teachers according to their gender, field of study and the average number of books they read in a year excluding textbooks. The study was conducted in accordance with this purpose, and the sample of the study consists of prospective teachers who were senior students at Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education in the 2014-2015 academic years spring semester and 1475 randomly selected prospective teachers in the teacher certification program. In the study, the 52-item "Metacognitive Awareness Inventory" was used in order to determine the metacognitive awareness levels of prospective teachers. The inventory was originally developed by Schraw and Dennison (1994) and it was adapted to Turkish by Akın, Abacı and Çetin (2007). The findings of the study reveal that the metacognitive awareness of prospective teachers does not differ significantly in the total extent of the scale according to their gender, but differs significantly according to their field of study and the average number of books they read in a year excluding textbooks.

Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.025

Makale Geçmişi:

Geliş 20 Nisan 2016
Düzeltilme 22 Haziran 2016
Kabul 07 Temmuz 2016
Çevrimiçi 14 Kasım 2016

Anahtar Kelimeler:

Üstbiliş,
Öğretmen adayı,
Cinsiyet,
Branş.

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını; cinsiyet, branş ve bir senede ders kitabı haricinde okudukları ortalama kitap sayısına göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarından rastgele seçilmiş 1475 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla orijinali Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen; Akın, Abacı ve Çetin (2007), tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 52 maddelik "üstbilişsel farkındalık ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının ölçeğin toplam boyutunda; cinsiyetlerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak branşlarına ve bir senede ders kitabı haricinde okudukları ortalama kitap sayılarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Introduction

Incidences throughout the day and associated changes cause individuals to be in need of new learning issues. In this respect, to meet these needs for learning, as learning in school is limited in time, the individual needs lifelong learning to acquire the required information and skill in every moment of life. The need for lifelong learning makes it a requirement for the individual to acquire the skills to learn lifelong learning. The individual, who learns how to learn, knows how to reach information is aware of the learning activities and can keep the learning process under control by directing learning events. It is, therefore, very important to develop individuals who learn how to learn.

The most significant aspect of those who have learned how to learn is that they are aware of their strengths and weaknesses; however, this awareness is not solely enough for realization of learning. One of the most important yet the most neglected aspects of learning is that students do not know how to use it although they have necessary information and skills to fulfill a task and thus, their skills halt at a point (Akin & Abacı, 2011). It is suggested that one of the reasons for the individual not knowing how to use information and skills he/she has is a result of underdeveloped metacognitive skills. The individual is aware of his/her own learning skills and learning is facilitated and becomes continuous if he/she manages to direct them. This raises the importance of metacognition which includes the learning process of learners and stages of this process such as self-monitoring, control and assessment and contributes to the individual's learning how to learn.

Flavell (1987) emphasizes that a good school is "the home of metacognitive development" because of the opportunities it offers for self-conscious learning (Translated: Akin & Abacı, 2011). This demonstrates importance of qualifications of teachers in realization of learning in school environment. The profession of teaching is an important factor which determines quality of educational services and it is a long accepted reality that the quality of education can only be as good as the quality of the teacher (Mahiroğlu, 2012). In this respect, it can be suggested that teachers play an important role in learners' aspects which are open to development.

Gunstone and Northfield (1994) state that metacognitive teaching should be at the center of teacher's education. From this perspective, based on teachers who constitute one of the most important variables of learning-teaching environment, this study aims to examine metacognitive awareness of prospective teachers at the last grade at Ziya Gökalp Faculty of Education and prospective teachers in the teaching certificate program in the 2014-2015 academic years, who will be the teachers of the future, in terms of some variables. This study seeks for answers to the questions below regarding this purpose.

- 1- Do metacognitive awareness levels of prospective teachers significantly differ between the total dimension and sub-dimensions of the scale by gender?
- 2- Do metacognitive awareness levels of prospective teachers significantly differ between the total dimension and sub-dimensions of the scale by field of activity?
- 3- Do metacognitive awareness levels of prospective teachers significantly differ between the total dimension and sub-dimensions of the scale by the number of books they read in a year, other than textbooks?

Method

Study Model

The study was conducted with the screening model, a descriptive research model. Screening model-based studies aim to collect data to determine certain properties of a group (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). General screening model has been used in the study. General screening models are screening organizations made on the entire study population or any group, part or sample of it with an aim to provide a general view of the population which is comprised of multiple components (Karasar, 2009).

Population and Sample

The population of the study is comprised of prospective teachers who were last grade students at Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education in the spring semester of the 2014-2015 academic year and 2883 prospective teachers who were attending the teaching certificate program. The sample of the study is comprised of prospective teachers who were last grade students at Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education in the spring semester of the 2014-2015 academic year and 1475 prospective teachers who were attending the teaching certificate program, selected randomly. The findings about the study sample are provided in Table 1 below. In Table 1, 59.10 % of prospective teachers in the study are female and 40.90% are male.

Table 1.
Distribution of Prospective Teachers According to Gender.

Gender	n	%
Female	871	59.10
Male	604	40.90
Total	1475	100.00

Table 2.
Distribution of Average Number of Books Other Than Textbooks Read in One Year by Prospective Teachers.

The number of books	n	%
3 or less	408	27.70
4-7	496	33.60
8-11	256	17.40
12 or more	315	21.40
Total	1475	100.00

In Table 2, 27.70 % of the prospective teachers in the study read 3 or less books, 33.60 % read 4-7 books, 17.40 % read 8-11 books and 21.40 % read 12 or more books.

Table 3.
Distribution of Prospective Teachers According to Fields.

Fields	n	%
Primary School Teaching (PST)	78	5.30
Secondary Mathematics (SM)	124	8.40
Fine Arts (FA)	63	4.30
Foreign Language Education (FLE)	83	5.60
Pre-school Teaching (PT)	52	3.50
Physics	48	3.30
Elementary Religion and Moral Education (ERME)	130	8.80
Elementary Mathematics (EM)	49	3.30
Chemistry	52	3.50
Science Education (SE)	51	3.50
Biology	89	6.00
Philosophy	153	10.40
Social Studies (SS)	72	4.90
History	120	8.10
Turkish Language and Literature(TLL)	207	14.00
Geography	47	3.20
Turkish	57	3.90
Total	1475	100.00

In Table 3, prospective teachers from 17 different fields of study were included in the study. While Turkish Language and Literature has the most attendance with 207 prospective teachers, Geography has the least attendance with 47 individuals.

Data Collection Tools

“Personal Information Form” and “Metacognitive Awareness Inventory” were used as the data collection tools in the study. Personal Information Form is comprised of questions to determine the student’s gender, field of study and the mean number of books he/she read in a year, other than textbooks. 52-item “Metacognitive Awareness Inventory”, originally developed by Schraw and Dennison (1994), adapted to Turkish by Akin et al. (2007) was used to determine metacognitive awareness levels of prospective teachers. Akin et al. (2007) calculated concurrent validity for the entire inventory comprised of eight sub-dimensions to be .95 and reported item-test correlations of sub-dimensions varied between .35 and .65 as a result of item analysis and the inventory internal consistency and test-retest reliability coefficients were .95. Reliability coefficients for the entire inventory and its sub-dimensions in our study are provided in Table 4.

Table 4.

Scales of Reliability Coefficients of Metacognitive Awareness Inventory by using Internal Consistency Method (Cronbach's Alpha).

Sub-dimension	Reliability Coefficients
Declarative knowledge	.68
Procedural knowledge	.55
Conditional knowledge	.60
Planning	.66
Monitoring	.70
Evaluation	.62
Debugging	.59
Information management	.68
Total scale	.93

In Table 4, reliability coefficient for the entire inventory is .93 and it varies between .55 and .70 for sub-dimensions. Generally, inventories with a reliability coefficient of .70 and higher are considered to be reliable (Domino & Domino, 2006; Fraenkel, Wallend & Hyun, 2012; Leech, Barlett & Morgan, 2005). However, for inventories with less items, reliability coefficients over .50 can be taken as basis (Nunnaly & Bernstein, 1994; Raines-Eudy, 2000). Under the light of this information, it can be asserted that less number of items in these sub-dimensions can be the main reason for the fact that reliability coefficient is .55 in four-item procedural information sub-dimensions and .59 in five-item debugging sub-dimension although it is .93 in the total 52-item inventory. Therefore, considering criteria for reliability coefficient, it can be concluded that all of the values obtained from reliability studies in both the total dimension and sub-dimensions of the metacognitive awareness inventory are acceptably reliable.

Data Collection

Data required for the study was collected from 1475 prospective teachers in total comprised of last grade students and teacher certification program in the spring semester of the 2014-2015 academic years upon permission of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education. The data was collected by the researcher in person in all groups. The researcher ensured voluntary participation by discussing the importance of the study, the number of items in data collection tools and the approximate duration of the practice in the groups he/she visited to collect data.

Data Analysis

The data collected for the study was analyzed by “SPSS 20.0” package software. In order to analyze the data collected in a study by using parametric tests, certain criteria should be met such as the scores of the data set should exhibit normal distribution and variances should be homogenous etc. (Büyükoztürk, 2011). However, Korum (1985:135) reports “Irrespective of the distribution of the random variable we are interested in the population; sample average will be a normally distributed random variable for samples over a certain volume (generally 30 or more) to be taken from a population”. Again in support of this statement, Pallant (2005:210) states incompatibility of the scores of a data set with the normal approach does not cause major problems for a sample group (more than 30 or 40) that is large enough. Moreover, Ghasemi and Zahediasl (2012:486) reported that scores of the data set, although not normally distributed, allow us to make parametric tests, if the sample group is large enough. Considering the foregoing, parametric tests were used assuming the distribution was normal as the 1475 person sample group and every volume of this group was larger than 30. t-Test and one way variance analysis (ANOVA) were used for independent samples among parametric statistics methods in data analysis. Scheffé test was used to determine the source of the significant difference according to the results. .05 significance level was taken as basis to test significant difference. Bonferroni test was used to determine the difference between subgroups, eta squared was used to calculate impact size (η^2) (small for $\eta^2=.01-.06$, medium for $\eta^2=.06$ to $.14$, and large for $\eta^2=.14$ and higher) (Akbulut, 2010: 114 adapted from Cohen, 1988). “Metacognitive awareness inventory” used to collect data is a 5 point Likert type scale and is comprised of the points of “Totally Agree, Agree, Partially Agree, Disagree and Totally Disagree”. The scale range was 5-1=4, 4/5=0.80. The values corresponding to scale ranges are as follows;

Very low: 1.00-1.80 *Low:* 1.81-2.60 *Medium:*2.61-3.40 *High:* 3.41-4.20 *Very high:* 4.21-5.00

Results

This section lists the findings obtained from statistical analysis of data collected to examine metacognitive awareness of prospective teachers.

In Table 5, metacognitive awareness of prospective teachers significantly differed in debugging and information management sub-dimensions by gender but did not significantly differ in the remaining sub-dimensions and the entire scale. Low level of impact was determined considering the impact values in debugging and information management sub-dimensions with significant difference. Mean scores are higher in female prospective teachers in both dimensions.

In Table 6, metacognitive awareness mean scores of prospective teachers in descriptive information sub-dimension vary between 3.74 and 4.02. Considering these values, it can be concluded that metacognitive awareness of prospective teachers is higher in descriptive information sub-dimension.

Table 5.
Results of the Independent Sample “t-Test” for Prospective Teachers’ Level of Metacognitive Awareness According to Gender.

Sub-dimension	Gender	n	\bar{X}	Sd	T	p	η^2
Declarative knowledge	Male	604	3.84	.54	.85	.40	-
	Female	871	3.86	.51			
Procedural knowledge	Male	604	3.50	.66	1.01	.31	-
	Female	871	3.54	.65			
Conditional knowledge	Male	604	3.84	.57	.14	.89	-
	Female	871	3.83	.60			
Planning	Male	604	3.64	.61	.37	.71	-
	Female	871	3.63	.58			
Monitoring	Male	604	3.58	.58	.02	.99	-
	Female	871	3.58	.59			
Evaluation	Male	604	3.65	.61	.34	.74	-
	Female	871	3.67	.59			
Debugging	Male	604	3.59	.68	4.82	.00	.02
	Female	871	3.76	.63			
Information management	Male	604	3.71	.54	2.28	.02	.00
	Female	871	3.77	.53			
Total	Male	604	3.68	.48	1.34	.18	-
	Female	871	3.71	.45			

Table 6.
The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers’ Level of Metacognitive Awareness Based on Their Declarative Knowledge According to Fields.

Sub-dimension	Fields	n	\bar{X}	Sd
Declarative knowledge	Primary School Teaching	78	3.82	.58
	Secondary Mathematics	124	3.78	.53
	Fine Arts	63	3.89	.53
	Foreign Language Education	83	4.02	.54
	Pre-school Teaching	52	3.87	.46
	Physics	48	3.96	.48
	Elementary Religion and Moral Education	130	3.82	.49
	Elementary Mathematics	49	3.84	.51
	Chemistry	52	3.74	.51
	Science Education	51	3.77	.56
	Biology	89	3.91	.51
	Philosophy	153	3.79	.54
	Social Studies	72	3.84	.53
	History	120	3.84	.53
	Turkish Language and Literature	207	3.91	.50
	Geography	47	3.83	.52
	Turkish	57	3.89	.53
	Total	1475	3.85	.52

Table 7.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Declarative Knowledge According to Fields.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Declarative knowledge	Between Groups	6.49	16	.41	1.49	.09
	Within Groups	396.54	1458	.27		
	Total	403.03	1474			

In Table 7, metacognitive awareness of prospective teachers does not significantly differ in descriptive information sub-dimension.

Table 8.

The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Procedural Knowledge According to Fields.

Sub-dimension	Fields	n	\bar{X}	Sd
Procedural knowledge	Primary School Teaching	78	3.54	.63
	Secondary Mathematics	124	3.41	.63
	Fine Arts	63	3.55	.67
	Foreign Language Education	83	3.67	.71
	Pre-school Teaching	52	3.60	.63
	Physics	48	3.66	.66
	Elementary Religion and Moral Education	130	3.42	.58
	Elementary Mathematics	49	3.63	.64
	Chemistry	52	3.40	.66
	Science Education	51	3.64	.65
	Biology	89	3.58	.70
	Philosophy	153	3.46	.66
	Social Studies	72	3.59	.71
	History	120	3.46	.65
	Turkish Language and Literature	207	3.52	.64
	Geography	47	3.53	.58
Turkish	57	3.63	.69	
Total		1475	3.52	.65

In Table 8, metacognitive awareness levels of prospective teachers have the highest average in the field of foreign languages and the lowest average in the field of chemistry in procedural information sub-dimension. Considering all fields of study, prospective teachers have medium level of metacognitive awareness in the field of chemistry and high level of metacognitive awareness in other fields in procedural information sub-dimension.

Table 9.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Procedural Knowledge According to Fields.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Procedural knowledge	Between Groups	10.27	16	.64	1.52	.09
	Within Groups	617.08	1458	.42		
	Total	627.35	1474			

In Table 9, metacognitive awareness of prospective teachers does not significantly differ in procedural information sub-dimension.

Table 10.

The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Conditional Knowledge According to Fields.

Sub-dimension	Fields	n	\bar{X}	Sd
Conditional knowledge	Primary School Teaching	124	3.73	.55
	Secondary Mathematics	63	3.89	.60
	Fine Arts	83	3.93	.66
	Foreign Language Education	52	3.90	.61
	Pre-school Teaching	48	3.82	.66
	Physics	130	3.72	.56
	Elementary Religion and Moral Education	49	3.92	.52
	Elementary Mathematics	52	3.69	.51
	Chemistry	51	3.68	.70
	Science Education	89	3.93	.55
	Biology	153	3.79	.56
	Philosophy	72	3.79	.63
	Social Studies	120	3.78	.57
	History	207	3.97	.57
	Turkish Language and Literature	47	3.83	.49
	Geography	57	3.91	.56
Turkish	1475	3.83	.58	
Total		124	3.73	.55

In Table 10, metacognitive awareness average scores of prospective teachers in situational information sub-dimension vary between 3.68 and 3.96. This value demonstrates prospective teachers have high level of metacognitive awareness in all fields in the considered sub-dimension.

Table 11.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Conditional Knowledge According to Fields.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Sig. Dif.	η^2
Conditional knowledge	Between Groups	12.49	16	.78	2.32	.00	*	.03
	Within Groups	489.91	1458	.34				
	Total	502.40	1474					

* EM -Chemistry, EM -SE, Chemistry -Biology, Chemistry -TLL, Chemistry -Turkish, SE -Biology, SE -TLL, SE -Turkish, Philosophy -TLL, SS-TLL, History -TLL, SM-FLE, SM-Biology, SM -TLL, FLE-ERME, FLE -Chemistry, FLE -SE, ERME -EM, ERME -Biology, ERME -TLL, ERME -Turkish

In Table 11, metacognitive awareness of prospective teachers significantly differs in situational information sub-dimension according to their fields of study. Considering the impact value, the field variable has low level of impact on situational information sub-dimension of metacognitive awareness level. FB-TDE, DİKAB-Biology and YDE-Chemistry can be provided as examples to field duos which constitute the source of difference.

In Table 12, metacognitive awareness levels of prospective teachers have the highest average in the field of biology and the lowest average in the field of secondary education mathematics in planning sub-dimension. Metacognitive awareness mean scores of prospective teachers in planning sub-dimension vary between 3.50 and 3.78. These values demonstrate prospective teachers have high level of metacognitive awareness in all fields in planning sub-dimension.

Table 12.

The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Planning According to Fields.

Sub-dimension	Fields	n	\bar{X}	Sd
Planning	Primary School Teaching	78	3.56	.69
	Secondary Mathematics	124	3.50	.56
	Fine Arts	63	3.65	.70
	Foreign Language Education	83	3.69	.69
	Pre-school Teaching	52	3.63	.60
	Physics	48	3.77	.64
	Elementary Religion and Moral Education	130	3.57	.57
	Elementary Mathematics	49	3.64	.52
	Chemistry	52	3.58	.54
	Science Education	51	3.55	.63
	Biology	89	3.78	.53
	Philosophy	153	3.57	.56
	Social Studies	72	3.67	.60
	History	120	3.65	.57
	Turkish Language and Literature	207	3.72	.57
	Geography	47	3.60	.49
Turkish	57	3.71	.68	
Total		1475	3.64	.60

Table 13.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Planning According to Fields.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Sig. Dif.	η^2
Planning	Between Groups	9.52	16	.60	1.69	.04	*	.02
	Within Groups	512.45	1458	.35				
	Total	521.97	1474					

* PST -Biology, PST-TLL, SM-FLE, SM-Physics, SM-Biology, SM-History, SM-TLL, SM-Turkish, Physics -ERME, Physics -Philosophy, ERME -Biology, ERME -TLL, Chemistry -Biology, SE-Biology, Philosophy -Biology, Philosophy -TLL

In Table 13, metacognitive awareness of prospective teachers significantly differs in planning sub-dimension according to their fields of study. Considering the impact value of .018, the field variable has low level of impact on planning sub-dimension of metacognitive awareness level. SÖ-Biology, Physics-Philosophy and DİKAB-TDE can be provided as examples to field duos which constitute the source of difference.

In Table 14, metacognitive awareness levels of prospective teachers in monitoring sub-dimension vary between 3.42 and 3.70. These values demonstrate prospective teachers have high level of metacognitive awareness in all fields in monitoring sub-dimension.

In Table 15, metacognitive awareness of prospective teachers does not significantly differ in monitoring sub-dimension.

Table 14.

The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Monitoring According to Fields.

Sub-dimension	Fields	n	\bar{X}	Sd
Monitoring	Primary School Teaching	78	3.58	.62
	Secondary Mathematics	124	3.47	.53
	Fine Arts	63	3.65	.60
	Foreign Language Education	83	3.67	.64
	Pre-school Teaching	52	3.55	.59
	Physics	48	3.62	.65
	Elementary Religion and Moral Education	130	3.45	.58
	Elementary Mathematics	49	3.60	.56
	Chemistry	52	3.42	.53
	Science Education	51	3.55	.66
	Biology	89	3.71	.58
	Philosophy	153	3.61	.57
	Social Studies	72	3.63	.54
	History	120	3.52	.61
	Turkish Language and Literature	207	3.63	.57
	Geography	47	3.56	.56
Turkish	57	3.66	.58	
Total		1475	3.58	.59

Table 15.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Monitoring According to Fields.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Monitoring	Between Groups	9.03	16	.56	1.65	.05
	Within Groups	497.61	1458	.34		
	Total	506.64	1474			

In Table 16, metacognitive awareness levels of prospective teachers have the highest average in the field of biology and the lowest average in the field of education of religion and ethics in assessment sub-dimension. Considering the average scores varying between 3.42 and 3.70 in the concerned sub-dimension, these values demonstrate prospective teachers have high level of metacognitive awareness in all fields in the related sub-dimension.

In Table 17, metacognitive awareness of prospective teachers does not significantly differ in assessment sub-dimension.

In Table 18, metacognitive awareness levels of prospective teachers in debugging sub-dimension vary between 3.56 and 3.83. These values demonstrate prospective teachers have high level of metacognitive awareness in all fields in debugging sub-dimension.

In Table 19, metacognitive awareness of prospective teachers does not significantly differ in debugging sub-dimension.

Table 16.

The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Evaluation According to Fields.

Sub-dimension	Fields	n	\bar{X}	Sd
Evaluation	Primary School Teaching	78	3.69	.58
	Secondary Mathematics	124	3.56	.58
	Fine Arts	63	3.71	.62
	Foreign Language Education	83	3.65	.68
	Pre-school Teaching	52	3.61	.59
	Physics	48	3.67	.64
	Elementary Religion and Moral Education	130	3.53	.56
	Elementary Mathematics	49	3.66	.61
	Chemistry	52	3.57	.53
	Science Education	51	3.68	.57
	Biology	89	3.81	.63
	Philosophy	153	3.63	.60
	Social Studies	72	3.71	.65
	History	120	3.66	.60
	Turkish Language and Literature	207	3.72	.60
	Geography	47	3.58	.46
	Turkish	57	3.79	.57
Total		1475	3.66	.60

Table 17.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Evaluation According to Fields.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Evaluation	Between Groups	8.56	16	.54	1.50	.09
	Within Groups	519.59	1458	.36		
	Total	528.15	1474			

Table 18.

The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Debugging According to Fields.

Sub-dimension	Fields	n	\bar{X}	Sd
Debugging	Primary School Teaching	78	3.56	.71
	Secondary Mathematics	124	3.66	.69
	Fine Arts	63	3.76	.66
	Foreign Language Education	83	3.79	.66
	Pre-school Teaching	52	3.69	.66
	Physics	48	3.68	.63
	Elementary Religion and Moral Education	130	3.61	.69
	Elementary Mathematics	49	3.84	.65
	Chemistry	52	3.65	.67
	Science Education	51	3.72	.67
	Biology	89	3.77	.62
	Philosophy	153	3.68	.63
	Social Studies	72	3.66	.61
	History	120	3.72	.64
	Turkish Language and Literature	207	3.71	.68
	Geography	47	3.58	.54
	Turkish	57	3.74	.69
Total		1475	3.69	.66

Table 19.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Debugging According to Fields.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Debugging	Between Groups	6.15	16	.38	.89	.59
	Within Groups	632.66	1458	.43		
	Total	638.81	1474			

Table 20.

The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Information Management According to Fields.

Sub-dimension	Fields	n	\bar{X}	Sd
Information management	Primary School Teaching	78	3.70	.59
	Secondary Mathematics	124	3.72	.55
	Fine Arts	63	3.88	.53
	Foreign Language Education	83	3.86	.56
	Pre-school Teaching	52	3.74	.59
	Physics	48	3.78	.57
	Elementary Religion and Moral Education	130	3.66	.53
	Elementary Mathematics	49	3.78	.44
	Chemistry	52	3.78	.44
	Science Education	51	3.68	.60
	Biology	89	3.87	.51
	Philosophy	153	3.76	.48
	Social Studies	72	3.70	.56
	History	120	3.63	.59
	Turkish Language and Literature	207	3.76	.51
	Geography	47	3.73	.55
Turkish	57	3.76	.56	
Total		1475	3.75	.54

In Table 20, metacognitive awareness levels of prospective teachers have the highest average in the field of fine arts and the lowest average in the field of history in information management sub-dimension. Averages vary between 3.63 and 3.87 by the field in this sub-dimension. These values demonstrate prospective teachers have high level of metacognitive awareness in all fields in information management sub-dimension.

Table 21.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Information Management According to Fields.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Information management	Between Groups	6.79	16	.42	1.47	.10
	Within Groups	420.50	1458	.29		
	Total	427.28	1474			

In Table 21, metacognitive awareness of prospective teachers does not significantly differ in debugging sub-dimension.

Table 22.

The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Total According to Fields.

Sub-dimension	Fields	n	\bar{X}	Sd
Meta cognition total	Primary School Teaching	78	3.67	.52
	Secondary Mathematics	124	3.61	.44
	Fine Arts	63	3.76	.47
	Foreign Language Education	83	3.79	.52
	Pre-school Teaching	52	3.70	.47
	Physics	48	3.75	.49
	Elementary Religion and Moral Education	130	3.61	.44
	Elementary Mathematics	49	3.74	.42
	Chemistry	52	3.62	.38
	Science Education	51	3.66	.50
	Biology	89	3.81	.47
	Philosophy	153	3.67	.44
	Social Studies	72	3.71	.48
	History	120	3.66	.46
	Turkish Language and Literature	207	3.75	.45
	Geography	47	3.67	.41
Turkish	57	3.76	.50	
Total		1475	3.70	.46

In Table 22, metacognitive awareness mean scores of prospective teachers vary between 3.61 and 3.81 by their fields of study. While biology has the highest mean scores, education of religion and ethics has the lowest mean scores.

Table 23.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Total According to Fields.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Sig. Dif.	η^2
Metacognition total	Between Groups	5.77	16	.36	1.69	.04	*	.02
	Within Groups	310.79	1458	.21				
	Total	316.56	1474					

* SM-FA, SM-FLE, SM-Biology, SM-TLL, SM-Turkish, FA-ERME, FLE -ERME, FLE -Chemistry, FLE -History, ERME -Biology, ERME -TLL, ERME -Turkish, Chemistry -Biology, Biology -Philosophy, Biology -History

In Table 23, metacognitive awareness of prospective teachers significantly differs by their fields of study. Considering the impact value, the field variable has low level of impact on metacognitive awareness level.

As can be seen in Table 24, metacognitive awareness total mean scores of prospective teachers varies between 3.62 and 3.78 by the number of the books they read. The number of the books read by prospective teachers generally increases the metacognitive awareness average scores. Moreover, considering sub-dimensions, average score is the highest with 3.85 in descriptive information dimension and the lowest with 3.52 in procedural information. Increased number of books can be concluded to generally increase metacognitive awareness in sub-dimensions.

Table 24.

The Values of Average and Standard Deviation for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Total and Sub-Dimensions According to The Number of Books They Read.

Sub-dimension	The number of books	n	\bar{X}	Sd
Declarative knowledge	3 or less	408	3.81	.53
	4-7	496	3.81	.52
	8-11	256	3.91	.49
	12 or more	315	3.93	.53
	Total	1475	3.85	.52
Procedural knowledge	3 or less	408	3.47	.66
	4-7	496	3.47	.65
	8-11	256	3.58	.67
	12 or more	315	3.63	.61
	Total	1475	3.52	.65
Conditional knowledge	3 or less	408	3.76	.59
	4-7	496	3.80	.60
	8-11	256	3.92	.58
	12 or more	315	3.93	.54
	Total	1475	3.83	.58
Planning	3 or less	408	3.57	.59
	4-7	496	3.57	.61
	8-11	256	3.73	.57
	12 or more	315	3.75	.56
	Total	1475	3.64	.60
Monitoring	3 or less	408	3.45	.57
	4-7	496	3.56	.60
	8-11	256	3.71	.54
	12 or more	315	3.67	.58
	Total	1475	3.58	.59
Evaluation	3 or less	408	3.59	.62
	4-7	496	3.62	.61
	8-11	256	3.77	.58
	12 or more	315	3.73	.55
	Total	1475	3.66	.60
Debugging	3 or less	408	3.66	.66
	4-7	496	3.67	.68
	8-11	256	3.74	.64
	12 or more	315	3.73	.64
	Total	1475	3.69	.66
Information management	3 or less	408	3.67	.55
	4-7	496	3.71	.57
	8-11	256	3.86	.49
	12 or more	315	3.82	.50
	Total	1475	3.75	.54
Total	3 or less	408	3.63	.46
	4-7	496	3.66	.48
	8-11	256	3.79	.44
	12 or more	315	3.78	.44
	Total	1475	3.70	.46

Table 25.

The Results of ANOVA (one-way) Test for Prospective Teachers' Level of Metacognitive Awareness Based on Their Total and Sub-Dimensions According to The Number of Books They Read.

Sub-dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Sig. Dif.	η^2
Declarative knowledge	Between Groups	4.56	3	1.52	5.61	.00	*	.01
	Within Groups	398.48	1471	.27				
	Total	403.03	1474					
Procedural knowledge	Between Groups	7.43	3	2.48	5.88	.00	*	.01
	Within Groups	619.91	1471	.42				
	Total	627.35	1474					
Conditional knowledge	Between Groups	7.87	3	2.63	7.81	.00	*	.02
	Within Groups	494.52	1471	.34				
	Total	502.40	1474					
Planning	Between Groups	10.61	3	3.54	10.17	.00	*	.02
	Within Groups	511.36	1471	.35				
	Total	521.97	1474					
Monitoring	Between Groups	13.62	3	4.54	13.54	.00	**	.03
	Within Groups	493.02	1471	.34				
	Total	506.64	1474					
Evaluation	Between Groups	7.50	3	2.50	7.06	.00	*	.01
	Within Groups	520.65	1471	.35				
	Total	528.15	1474					
Debugging	Between Groups	1.64	3	.55	1.27	.29		
	Within Groups	637.16	1471	.43				
	Total	638.81	1474					
Information management	Between Groups	8.06	3	2.69	9.43	.00	*	.02
	Within Groups	419.22	1471	.29				
	Total	427.28	1474					
Total	Between Groups	7.21	3	2.41	11.43	.00	*	.02
	Within Groups	309.35	1471	.21				
	Total	316.56	1474					

*3 or less and 8-11, 3 or less and 12 or more, 4-7 and 8-11, 4-7 and 12 or more **3 or less and 4-7, 3 or less and 8-11, 3 or less and 12 or more, 4-7 and 8-11, 4-7 and 12 or more

In Table 25, metacognitive awareness of prospective teachers significantly varies in all sub-dimensions other than debugging sub-dimension and in the total dimension by the number of the books read. Based on impact values, it can be concluded that the lowest level of impact is in sub-dimensions with significant difference and in total dimension. 3 and less, 8-11 and 4-7 as well as 12 and more duos can be given as examples to the number of books read which constitutes the source of the difference in all sub-dimensions with significant difference and in total dimension.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Considering the findings about metacognitive differences of prospective teachers by gender, significant difference was reported in debugging and information management sub-dimensions and no significant difference in descriptive information, procedural information, situational information, planning, monitoring and assessment sub-dimensions and in the total dimension of the scale. Female prospective teachers had higher average scores of metacognitive awareness in debugging and information management sub-dimensions with significant difference. Considering impact values, the

impact value of gender on metacognitive awareness was low in debugging and information management sub-dimensions with significant difference. Considering the total dimension and sub-dimensions of the scale, it can be concluded that gender does not cause a significant difference in metacognitive awareness level and the impact value is low in sub-dimensions with significant difference. Yıldırım (2010) reported metacognitive awareness of students of the department of mathematics did not significantly differ by gender. Kışkır (2011) reported metacognitive awareness of prospective teachers did not significantly differ by gender in both total scores and sub-dimension scores. Zulkiply, Kabit and Abd Ghani, (2008) reported metacognitive awareness did not significantly differ by gender. Zakaria, Yazid and Ahmad (2009) in their study into achievements in mathematics and metacognitive awareness levels of students who were studying for the university entrance exam, reported metacognitive awareness level did not significantly differ by gender. Kummin and Rahman (2010) reported metacognitive strategies did not cause significant difference in terms of the gender variable.

Considering the findings about metacognitive awareness levels of prospective teachers by their field of study, significant difference was not reported in descriptive information, procedural information, monitoring, assessment, debugging and information management sub-dimensions but was reported in situational information and planning sub-dimensions and the total dimension of the scale by the field variable. Low level of impact was determined considering the impact values of the field variable in sub-dimensions with significant difference and in total dimension of the scale. Oral and Bars (2015) reported total average scores of metacognitive awareness of prospective teachers varied by the field of study. Similarly, Bakioglu et al. (2015) reported metacognitive awareness levels of prospective teachers significantly varied by their respective education program. Findings from studies are parallel to the results of this study. It can be suggested that the methods applied and classes taught in teacher's education programs in faculties of education in universities ensure high levels of metacognitive awareness of prospective teachers in general. However, it also can be suggested the fact that the field variable causes significant difference in the total dimension and situational information and planning sub-dimensions causes difference in metacognitive awareness scores for the classes which are specific to their respective fields.

It was determined that the number of books read by prospective teachers, other than textbooks, caused significant difference in metacognitive awareness levels in all sub-dimensions other than debugging and the total dimension of the scale. 3 and less, 8-11 and 4-7 as well as 12 and more can be given as examples to the duos which constitute the source of the difference in all sub-dimensions with significant difference and in total dimension. Considering the duo of 3 and less and 8-11, those who read between 8-11 books had higher metacognitive awareness levels than those who read 3 and less books in all sub-dimensions with significant difference and in the total dimension. The same applies for 4-7 and 12 and more duos. Those who read 12 and more books had higher metacognitive awareness levels than those who read 4-7 books in all sub-dimensions with significant difference and in total dimension. Based on these facts, it can be concluded that the number of books read by prospective teachers increases metacognitive awareness levels. It is suggested that reading books develops cognitive structure and thinking abilities and improves metacognitive awareness in addition. Therefore, it is suggested that metacognitive awareness levels of prospective teachers can be improved with increased number of books read, other than textbooks. Although no such direct study is available in literature, it is believed that it is important to determine the number of books read improves metacognitive awareness and it should be examined in further studies.

Basing on the fact that the number of books read by prospective teachers, other than textbooks, increases metacognitive awareness, it can be concluded that reading develops capacity to understand what is read and thinking abilities as well as facilitating overcoming obstacles. Studies in the related literature demonstrated reading books enhances the connection between the parts of the brain (Berns, Blaine, Prietula, & Pye, 2013; Howard, 2013). Improved connection between the parts of the brain can allow learners to make efficient deductions (Howard, 2013). In support of this condition, Bloom (2012)

reported the capacity to understand what is read allows for learning despite the changes in quality of teaching.

Based on these results, it is believed that it is necessary to further develop metacognitive awareness of prospective teachers by including activities to improve metacognitive awareness in teacher's education programs. In line with this purpose, practices can also be rendered to teach metacognitive strategies within the scope of the classes integrated to develop thinking abilities in these programs. These practices are believed to develop thinking abilities and metacognitive abilities of prospective teachers. Moreover, instructors need to include methods and techniques to develop metacognitive awareness of prospective teachers in their classes. Therefore, it is assumed that prospective teachers with developed metacognitive awareness should convey their own experiences to students when they start teaching and contribute to training generations with higher metacognitive awareness. One of the results of this study is that the number of books read increased metacognitive awareness perception level. Therefore, prospective teachers can improve metacognitive awareness perception levels by increasing the number of books they read other than textbooks. In line with this purpose, it is possible to create reading halls in libraries of each department in faculties of education. It is believed to encourage prospective teachers to read more.

Acknowledgements

This research is based upon the dissertation titled "A study of the perceptions of prospective teachers regarding their metacognitive awareness, self-efficacy for the teaching profession and problem solving skills" which is authored by Dr. Mehmet Bars (2016) and supervised by Prof. Dr. Behçet Oral.

Türkçe Sürüm

Giriş

Günlük hayatta meydana gelen gelişmeler ve beraberinde yaşanan değişimler bireylerin yeni öğrenmelere ihtiyaç duymasına yol açmaktadır. Söz konusu öğrenme ihtiyaçlarını giderme noktasında okuldaki öğrenmeler belli bir zaman ile sınırlı olduğundan bireyin yaşamın her anında ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi kazanabilmesi için yaşam boyu öğrenmeye ihtiyacı vardır. Yaşam boyu öğrenme ihtiyacı; bireyin özellikle öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazanmasını da bir gereklilik hâline getirmektedir. Öğrenmeyi öğrenen birey, bilgiye nasıl ulaşacağını bilir, öğrenme faaliyetlerinin farkındadır ve öğrenme etkinliklerini yönlendirerek öğrenme sürecini kontrol altında tutabilir. Bu bakımdan öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirebilmek son derece önem arz etmektedir.

Öğrenmeyi öğrenen bireylerin en önemli özelliği, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarıdır; ancak bu farkındalık öğrenmenin gerçekleşebilmesi için tek başına yeterli değildir. Öğrenmenin en önemli ancak en çok ihmal edilen yönlerinden birisi; öğrencilerin bir görevi yerine getirebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip oldukları hâlde onu nasıl kullanacaklarını bilmemeleri ve bunun sonucu olarak becerilerinin durağanlaşmasıdır (Akın & Abacı, 2011). Bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını bilmemesinin nedenlerinden birinin üstbilişsel becerilerinin gelişmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Birey kendi öğrenme becerilerinin farkında olur ve bunları yönlendirebilirse öğrenme kolaylaşır ve süreklilik kazanır. Bu durum öğrenenlerin, öğrenme sürecini ve bu süreç boyunca kendilerini izleme, kontrol etme ve değerlendirme gibi aşamaları kapsayan ve bireyin öğrenmeyi öğrenmesine katkı sunan üstbilişin önemini artırmaktadır.

Flavell (1987) öz-bilinçli öğrenme için sunduğu imkânlardan dolayı iyi okulun “üstbiliş gelişim yuvası” olduğunu vurgulamaktadır (Aktaran: Akın & Abacı, 2011). Bu durum okul ortamında öğrenmenin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin niteliklerinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleği, eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyen önemli bir unsur olup, eğitim hizmetinin kalitesinin ancak öğretmenin niteliği kadar olacağı uzun zamandır kabul gören bir gerçektir (Mahiroğlu, 2012). Bu yönüyle öğrenenlerin gelişmeye açık özelliklerinde öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Gunstone ve Northfield (1994), üstbiliş öğretiminin öğretmen eğitiminin merkezine konulması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bakımdan bu araştırmada öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmenlerden yola çıkılarak geleceğin öğretmenleri olacak, 2014-2015 öğretim yılında Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, üstbilişsel farkındalık düzeyleri, ölçeğin toplam boyutunda ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- Öğretmen adaylarının branşlarına göre, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ölçeğin toplam boyutunda ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmen adaylarının bir yıl içerisinde ders kitabı haricindeki kitap okuma sayılarına göre; üstbilişsel farkındalık düzeyleri, ölçeğin toplam boyutunda ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel araştırma modellerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama çalışmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile öğretmenlik sertifikası programına devam eden 2883 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarından rastgele seçilmiş 1475 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet	n	%
Kadın	871	59.10
Erkek	604	40.90
Toplam	1475	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %59.1'inin kadınlardan, %40.90'nı ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bir Senede Ders Kitapları Haricinde Okudukları Ortalama Kitap Sayısına Göre Dağılımı.

Kitap sayısı	n	%
3 ve altı	408	27.70
4-7	496	33.60
8-11	256	17.40
12 ve üzeri	315	21.40
Toplam	1475	100.00

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %27.70'sinin 3 ve altında, %33.60'sinin 4-7 aralığında, %17.40'ının 8-11 aralığında, %21.40'ı ise 12 ve üzerinde kitap okudukları görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya 17 farklı branştan öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Bu branşlardan Türk dili ve edebiyatı 207 kişi ile katılımın en fazla olduğu branş iken, Coğrafya 47 kişi ile katılımın en düşük olduğu branştır.

Tablo 3.
Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Dağılımı.

Branş	n	%
SÖ (Sınıf Öğretmenliği)	78	5.30
OM (Ortaöğretim Matematik)	124	8.40
GS (Güzel Sanatlar)	63	4.30
YDE (Yabancı Diller Eğitimi)	83	5.60
OÖ (Okul Öncesi Öğretmenliği)	52	3.50
Fizik	48	3.30
DİKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi)	130	8.80
İM (İlköğretim Matematik)	49	3.30
Kimya	52	3.50
FB (Fen Bilgisi)	51	3.50
Biyoloji	89	6.00
Felsefe	153	10.40
SB (Sosyal Bilgiler)	72	4.90
Tarih	120	8.10
TDE (Türk Dili ve Edebiyatı)	207	14.00
Coğrafya	47	3.20
Türkçe	57	3.90
Toplam	1475	100.00

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “kişisel bilgi formu” ve “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu; öğrencinin cinsiyetini, branşını ve bir senede ders kitapları haricinde okuduğu ortalama kitap sayısını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla orijinali Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen; Akın ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 52 maddelik “üstbilişsel farkındalık ölçeği” kullanılmıştır. Akın ve diğerleri (2007), sekiz alt boyuttan oluşan ölçeğin tamamına ait uyum geçerliğini .95 olarak hesaplamış ve madde analizi sonucunda alt boyutların madde-test korelasyonlarının ise .35 ile .65 arasında değiştiğini ayrıca ölçeğin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .95 olarak hesaplandığını belirtmişlerdir. Bu araştırmamızda elde edilen ölçeğin tamamına ve alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları ise tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları.

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık
Açıklayıcı bilgi	.68
Prosedürel bilgi	.55
Durumsal bilgi	.60
Planlama	.66
İzleme	.70
Değerlendirme	.62
Hata ayıklama	.59
Bilgi yönetme	.68
Ölçeğin tümü için	.93

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısının .93 olduğu, alt boyutlara ait güvenilirlik katsayısının ise .55 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçekler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Domino & Domino, 2006; Fraenkel, Wallend & Hyun, 2012; Leech, Barlett & Morgan, 2005). Ancak madde sayısı az olan ölçekler için .50'nin üzerinde olan güvenilirlik katsayılarının ölçüt olarak alınabileceği belirtilmektedir (Nunnaly & Bernstein, 1994; Raines-Eudy, 2000). Bu bilgiler ışığında ölçeğin 52 maddeden oluşan toplam boyutunda güvenilirlik katsayısının .93 olarak hesaplanmasına karşın dört maddeden oluşan prosedürel bilgi alt boyutunda güvenilirlik katsayısının .55, beş maddeden oluşan hata ayıklama alt boyutunda ise güvenilirlik katsayısının .59 olmasının temel nedeninin bu alt boyutlarda madde sayısının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla güvenilirlik katsayısına dair ölçütler dikkate alındığında, üstbilişsel farkındalık ölçeğinin gerek toplam boyutunda gerekse alt boyutlarında güvenilirlik çalışmalarından elde edilen değerlerin tamamının kabul edilebilir derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan veriler Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinden gerekli izin alındıktan sonra 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde öğrenime devam eden son sınıf ve öğretmenlik sertifika programı öğrencilerinden oluşan toplam 1475 öğretmen adayından toplanmıştır. Veriler tüm gruplarda bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı veri toplamak için gittiği gruplarda yapılacak çalışmanın öneminden, veri toplama araçlarındaki madde sayısından ve bu uygulamanın yaklaşık ne kadar süreceğinden bahsederek katılımı gönüllülük esasına dayandırmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan veriler "SPSS 20.0" paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bir çalışmada toplanan verilerin parametrik testler kullanılarak çözümlenebilmesi için veri setine ilişkin puanların normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olması gibi kriterler aranmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Ancak Korum (1985: 135), "Kütlede ilgilendiğimiz tesadüfi değişkenin dağılımı ne şekilde olursa olsun, bir kütlede alınacak belli bir hacmin üstünde (genellikle 30 veya daha fazla) örnekler için örnek ortalaması normal dağılmış bir tesadüfi değişken olacaktır." diye belirtmektedir. Yine bu ifadeyi destekler biçimde Pallant (2005: 210) yeterince büyük örneklem (30 veya 40'dan fazla) grubu için veri setine ilişkin puanların normal yaklaşıma uymamasının temel problemlere yol açmadığını belirtmektedir. Ayrıca Ghasemi ve Zahediasl (2012: 486), örneklem grubunun yeterince büyük olması durumunda veri setine ilişkin puanların, normal dağılım olmasa da parametrik testleri yapmamıza imkân sağladığını belirtmişlerdir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurularak 1475 kişilik örneklem grubu ve bu gruptan alınan her bir hacmin 30'dan büyük olmasından dolayı dağılımın normal olduğu varsayılarak parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılığın kaynağını belirlerken Scheffé testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın test edilmesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Alt gruplar arasındaki farkı görmek için Bonferroni testi, etki büyüklüğünü hesaplamak için ise eta kare katsayısı (η^2) ($\eta^2=.01-.06$ ise küçük, $\eta^2=.06$ 'dan .14'e kadar ise orta, $\eta^2=.14$ ve üstü ise geniş) kullanılmıştır (Cohen, 1988'den aktaran: Akbulut, 2010: 114). Veri toplama aracı olarak kullanılan "üstbilişsel farkındalık ölçeği" 5 seçenekli Likert tipi ölçek olup "Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum." şeklinde sıralanan derecelerden oluşmaktadır. Ölçek aralığı; 5-1=4, 4/5=0.80 bulunmuştur. Ölçek aralıklarının karşılık geldiği değerler şunlardır;

Çok düşük :1.00-1.80 *Düşük*: 1.81-2.60 *Orta*:2.61-3.40 *Yüksek*: 3.41-4.20 *Çok Yüksek*: 4.21-5.00

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını incelemek amacıyla toplanan veriler istatistiksel olarak çözümlenerek ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, üstbilişsel farkındalıklarının, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı ancak geri kalan alt boyutlar ve ölçeğin toplamında anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Anlamlı farkın olduğu hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında etki değerleri dikkate alındığında düşük düzeyde etkinin mevcut olduğu belirlenmiştir. Her iki boyutta da ortalama puanların kadın öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem “t-testi” Sonuçları.

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	T	p	η^2
Açıklayıcı bilgi	Erkek	604	3.84	.54	.85	.40	-
	Kadın	871	3.86	.51			
Prosedürel bilgi	Erkek	604	3.50	.66	1.01	.31	-
	Kadın	871	3.54	.65			
Durumsal bilgi	Erkek	604	3.84	.57	.14	.89	-
	Kadın	871	3.83	.60			
Planlama	Erkek	604	3.64	.61	.37	.71	-
	Kadın	871	3.63	.58			
İzleme	Erkek	604	3.58	.58	.02	.99	-
	Kadın	871	3.58	.59			
Değerlendirme	Erkek	604	3.65	.61	.34	.74	-
	Kadın	871	3.67	.59			
Hata ayıklama	Erkek	604	3.59	.68	4.82	.00	.02
	Kadın	871	3.76	.63			
Bilgi yönetme	Erkek	604	3.71	.54	2.28	.02	.00
	Kadın	871	3.77	.53			
Ölçeğin tümü için	Erkek	604	3.68	.48	1.34	.18	-
	Kadın	871	3.71	.45			

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının açıklayıcı bilgi alt boyutunda üstbilişsel farkındalık ortalama puanlarının 3.74 ile 4.02 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının, açıklayıcı bilgi alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının, açıklayıcı bilgi alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Açıklayıcı Bilgi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss
Açıklayıcı Bilgi	Sınıf Öğretmenliği	78	3.82	.58
	Ortaöğretim Matematik	124	3.78	.53
	Güzel Sanatlar	63	3.89	.53
	Yabancı Diller Eğitimi	83	4.02	.54
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	3.87	.46
	Fizik	48	3.96	.48
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	130	3.82	.49
	İlköğretim Matematik	49	3.84	.51
	Kimya	52	3.74	.51
	Fen Bilgisi	51	3.77	.56
	Biyoloji	89	3.91	.51
	Felsefe	153	3.79	.54
	Sosyal Bilgiler	72	3.84	.53
	Tarih	120	3.84	.53
	Türk Dili ve Edebiyatı	207	3.91	.50
	Coğrafya	47	3.83	.52
	Türkçe	57	3.89	.53
Toplam		1475	3.85	.52

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Açıklayıcı Bilgi Alt Boyutuna İlişkin ANOVA (one-way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
		Toplamı	sd			
Açıklayıcı Bilgi	Gruplar arası	6.49	16	.41	1.49	.09
	Grup içi	396.54	1458	.27		
	Toplam	403.03	1474			

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Prosedürel Bilgi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss
Prosedürel Bilgi	Sınıf Öğretmenliği	78	3.54	.63
	Ortaöğretim Matematik	124	3.41	.63
	Güzel Sanatlar	63	3.55	.67
	Yabancı Diller Eğitimi	83	3.67	.71
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	3.60	.63
	Fizik	48	3.66	.66
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	130	3.42	.58
	İlköğretim Matematik	49	3.63	.64
	Kimya	52	3.40	.66
	Fen Bilgisi	51	3.64	.65
	Biyoloji	89	3.58	.70
	Felsefe	153	3.46	.66
	Sosyal Bilgiler	72	3.59	.71
	Tarih	120	3.46	.65
	Türk Dili ve Edebiyatı	207	3.52	.64
	Coğrafya	47	3.53	.58
	Türkçe	57	3.63	.69
Toplam		1475	3.52	.65

Tablo 8’de öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, prosedürel bilgi alt boyutunda yabancı diller branşında en yüksek, kimya branşında ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Tüm branşlar dikkate alındığında, öğretmen adaylarının, prosedürel bilgi alt boyutunda kimya branşında orta düzeyde, diğer branşlarda ise yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 9.
Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Prosedürel Bilgi Alt Boyutuna İlişkin ANOVA (one-way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
		Toplamı	sd			
Prosedürel Bilgi	Gruplar arası	10.27	16	.64	1.52	.09
	Grup içi	617.08	1458	.42		
	Toplam	627.35	1474			

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, prosedürel bilgi alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Tablo 10.
Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Durumsal Bilgi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss
Durumsal Bilgi	Sınıf Öğretmenliği	124	3.73	.55
	Ortaöğretim Matematik	63	3.89	.60
	Güzel Sanatlar	83	3.93	.66
	Yabancı Diller Eğitimi	52	3.90	.61
	Okul Öncesi Öğretmenliği	48	3.82	.66
	Fizik	130	3.72	.56
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	49	3.92	.52
	İlköğretim Matematik	52	3.69	.51
	Kimya	51	3.68	.70
	Fen Bilgisi	89	3.93	.55
	Biyoloji	153	3.79	.56
	Felsefe	72	3.79	.63
	Sosyal Bilgiler	120	3.78	.57
	Tarih	207	3.97	.57
	Türk Dili ve Edebiyatı	47	3.83	.49
	Coğrafya	57	3.91	.56
Türkçe	1475	3.83	.58	
Toplam		124	3.73	.55

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin durumsal bilgi alt boyutunda ortalama puanlarının 3.68 ile 3.96 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değer, söz konusu alt boyutta öğretmen adaylarının, tüm branşlarda yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Durumsal Bilgi Alt Boyutuna İlişkin ANOVA (One-Way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler		Kareler		Farkın		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p	Kaynağı	η^2
Durumsal Bilgi	Gruplar arası	12.49	16	.78	2.32	.00	*	.03
	Grup içi	489.91	1458	.34				
	Toplam	502.40	1474					

* İM-Kimya, İM-FB, Kimya-Biyoloji, Kimya-TDE, Kimya-Türkçe, FB-Biyoloji, FB-TDE, FB-Türkçe, Felsefe-TDE, SB-TDE, Tarih-TDE, OM-YDE, OM-Biyoloji, OM-TDE, YDE.-DİKAB, YDE-Kimya, YDE-FB, DİKAB-İM, DİKAB-Biyoloji, DİKAB-TDE, DİKAB-Türkçe

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının branşlarına göre, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, durumsal bilgi alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Etki değeri göz önünde bulundurulduğunda, branş değişkeninin, üstbilişsel farkındalık düzeyinin durumsal bilgi alt boyutu üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. FB-TDE, DİKAB-Biyoloji ve YDE-Kimya branşları farkın kaynağını oluşturan branş ikililerine örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 12.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Planlama Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss
Planlama	Sınıf Öğretmenliği	78	3.56	.69
	Ortaöğretim Matematik	124	3.50	.56
	Güzel Sanatlar	63	3.65	.70
	Yabancı Diller Eğitimi	83	3.69	.69
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	3.63	.60
	Fizik	48	3.77	.64
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	130	3.57	.57
	İlköğretim Matematik	49	3.64	.52
	Kimya	52	3.58	.54
	Fen Bilgisi	51	3.55	.63
	Biyoloji	89	3.78	.53
	Felsefe	153	3.57	.56
	Sosyal Bilgiler	72	3.67	.60
	Tarih	120	3.65	.57
	Türk Dili ve Edebiyatı	207	3.72	.57
	Coğrafya	47	3.60	.49
Türkçe	57	3.71	.68	
Toplam		1475	3.64	.60

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, planlama alt boyutunda biyoloji branşında en yüksek ortalamaya, ortaöğretim matematik branşında ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, planlama alt boyutunda üstbilişsel farkındalık ortalama puanlarının 3.50 ile 3.78 arasında değiştiği görülmektedir. Söz konusu değerler planlama alt boyutunda öğretmen adaylarının, tüm branşlarda yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 13.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Planlama Alt Boyutuna İlişkin ANOVA (one-way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler		Kareler		Farkın		η^2
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p	Kaynağı	
Planlama	Gruplar arası	9.52	16	.60	1.69	.04	*	.02
	Grup içi	512.45	1458	.35				
	Toplam	521.97	1474					

* SÖ-Biyoloji, SÖ-TDE, OM-YDE, OM-Fizik, OM-Biyoloji, OM-Tarih, OM-TDE, OM-Türkçe, Fizik-DİKAB, Fizik-Felsefe, DİKAB-Biyoloji, DİKAB-TDE, Kimya-Biyoloji, FB-Biyoloji, Felsefe-Biyoloji, Felsefe-TDE

Tablo 13'te öğretmen adaylarının branşlarına göre, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, planlama alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Etki değerinin .018 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, branş değişkeninin, üstbilişsel farkındalık düzeyinin planlama alt boyutu üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. SÖ-Biyoloji, Fizik-Felsefe ve DİKAB-TDE branşları farkın kaynağını oluşturan branş ikililerine örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 14.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İzleme Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss
İzleme	Sınıf Öğretmenliği	78	3.58	.62
	Ortaöğretim Matematik	124	3.47	.53
	Güzel Sanatlar	63	3.65	.60
	Yabancı Diller Eğitimi	83	3.67	.64
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	3.55	.59
	Fizik	48	3.62	.65
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	130	3.45	.58
	İlköğretim Matematik	49	3.60	.56
	Kimya	52	3.42	.53
	Fen Bilgisi	51	3.55	.66
	Biyoloji	89	3.71	.58
	Felsefe	153	3.61	.57
	Sosyal Bilgiler	72	3.63	.54
	Tarih	120	3.52	.61
	Türk Dili ve Edebiyatı	207	3.63	.57
	Coğrafya	47	3.56	.56
	Türkçe	57	3.66	.58
Toplam		1475	3.58	.59

Tablo 14'te öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, izleme alt boyutunda 3.42 ile 3.70 arasında değiştiği görülmektedir. Söz konusu değerler izleme alt boyutunda öğretmen adaylarının, tüm branşlarda yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 15'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, izleme alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Tablo 15.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İzleme Alt Boyutuna İlişkin ANOVA (one-way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
		Toplamı	sd			
İzleme	Gruplar arası	9.03	16	.56	1.65	.05
	Grup içi	497.61	1458	.34		
	Toplam	506.64	1474			

Tablo 16.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss
Değerlendirme	Sınıf Öğretmenliği	78	3.69	.58
	Ortaöğretim Matematik	124	3.56	.58
	Güzel Sanatlar	63	3.71	.62
	Yabancı Diller Eğitimi	83	3.65	.68
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	3.61	.59
	Fizik	48	3.67	.64
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	130	3.53	.56
	İlköğretim Matematik	49	3.66	.61
	Kimya	52	3.57	.53
	Fen Bilgisi	51	3.68	.57
	Biyoloji	89	3.81	.63
	Felsefe	153	3.63	.60
	Sosyal Bilgiler	72	3.71	.65
	Tarih	120	3.66	.60
	Türk Dili ve Edebiyatı	207	3.72	.60
	Coğrafya	47	3.58	.46
	Türkçe	57	3.79	.57
Toplam		1475	3.66	.60

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, değerlendirme alt boyutunda biyoloji branşında en yüksek ortalamaya, din kültürü ve ahlak bilgisi branşında ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu alt boyutta 3.42 ile 3.70 arasında değişen ortalamalar dikkate alındığında, ilgili alt boyutta öğretmen adaylarının, tüm branşlarda yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 17.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin ANOVA (one-way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
		Toplamı	sd			
Değerlendirme	Gruplar arası	8.56	16	.54	1.50	.09
	Grup içi	519.59	1458	.36		
	Toplam	528.15	1474			

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Tablo 18.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Hata Ayıklama Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss
Hata Ayıklama	Sınıf Öğretmenliği	78	3.56	.71
	Ortaöğretim Matematik	124	3.66	.69
	Güzel Sanatlar	63	3.76	.66
	Yabancı Diller Eğitimi	83	3.79	.66
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	3.69	.66
	Fizik	48	3.68	.63
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	130	3.61	.69
	İlköğretim Matematik	49	3.84	.65
	Kimya	52	3.65	.67
	Fen Bilgisi	51	3.72	.67
	Biyoloji	89	3.77	.62
	Felsefe	153	3.68	.63
	Sosyal Bilgiler	72	3.66	.61
	Tarih	120	3.72	.64
	Türk Dili ve Edebiyatı	207	3.71	.68
	Coğrafya	47	3.58	.54
	Türkçe	57	3.74	.69
Toplam		1475	3.69	.66

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, hata ayıklama alt boyutunda 3.56 ile 3.83 arasında değişen ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar dikkate alındığında, hata ayıklama alt boyutunda tüm branşlardaki öğretmen adaylarının yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 19.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Hata Ayıklama Alt Boyutuna İlişkin ANOVA (one-way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
		Toplamı	sd			
Hata Ayıklama	Gruplar arası	6.15	16	.38	.89	.59
	Grup içi	632.66	1458	.43		
	Toplam	638.81	1474			

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının, hata ayıklama alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, bilgi yönetme alt boyutunda güzel sanatlar branşında en yüksek ortalamaya, tarih branşında ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta branşa göre ortalamalar 3.63 ile 3.87 arasında değişmektedir. Söz konusu ortalamalar dikkate alındığında, bilgi yönetme alt boyutunda öğretmen adaylarının, tüm branşlarda yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 20.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Bilgi Yönetme Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss
Bilgi Yönetme	Sınıf Öğretmenliği	78	3.70	.59
	Ortaöğretim Matematik	124	3.72	.55
	Güzel Sanatlar	63	3.88	.53
	Yabancı Diller Eğitimi	83	3.86	.56
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	3.74	.59
	Fizik	48	3.78	.57
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	130	3.66	.53
	İlköğretim Matematik	49	3.78	.44
	Kimya	52	3.78	.44
	Fen Bilgisi	51	3.68	.60
	Biyoloji	89	3.87	.51
	Felsefe	153	3.76	.48
	Sosyal Bilgiler	72	3.70	.56
	Tarih	120	3.63	.59
	Türk Dili ve Edebiyatı	207	3.76	.51
	Coğrafya	47	3.73	.55
	Türkçe	57	3.76	.56
	Toplam	1475	3.75	.54

Tablo 21.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Bilgi Yönetme Alt Boyutuna İlişkin ANOVA (one-way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Bilgi Yönetme	Gruplar arası	6.79	16	.42	1.47	.10
	Grup içi	420.50	1458	.29		
	Toplam	427.28	1474			

Tablo 21'de öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının, hata ayıklama alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen adaylarının branşlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyi puan ortalamalarının 3.61 ile 3.81 aralığında değiştiği görülmektedir. Biyoloji, ortalama puanları en yüksek branş iken din kültürü ve ahlak bilgisi ortalama puanları en düşük branş olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmen adaylarının branşlarına göre, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Etki değeri göz önünde bulundurulursa, branş değişkeninin üstbilişsel farkındalık üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenir.

Tablo 22.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss
Üstbiliş Toplam	Sınıf Öğretmenliği	78	3.67	.52
	Ortaöğretim Matematik	124	3.61	.44
	Güzel Sanatlar	63	3.76	.47
	Yabancı Diller Eğitimi	83	3.79	.52
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	3.70	.47
	Fizik	48	3.75	.49
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	130	3.61	.44
	İlköğretim Matematik	49	3.74	.42
	Kimya	52	3.62	.38
	Fen Bilgisi	51	3.66	.50
	Biyoloji	89	3.81	.47
	Felsefe	153	3.67	.44
	Sosyal Bilgiler	72	3.71	.48
	Tarih	120	3.66	.46
	Türk Dili ve Edebiyatı	207	3.75	.45
	Coğrafya	47	3.67	.41
	Türkçe	57	3.76	.50
	Toplam	1475	3.70	.46

Tablo 23.

Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA (one-way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler		Kareler		Farkın		η^2
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p	Kaynağı	
Üstbiliş Toplam	Gruplar arası	5.77	16	.36	1.69	.04	*	.02
	Grup içi	310.79	1458	.21				
	Toplam	316.56	1474					

* OM-GS, OM-YDE, OM-Biyoloji, OM-TDE, OM-Türkçe, GS-DİKAB, YDE-DİKAB, YDE-Kimya, YDE-Tarih, DİKAB-Biyoloji, DİKAB-TDE, DİKAB-Türkçe, Kimya-Biyoloji, Biyoloji-Felsefe, Biyoloji-Tarih

Tablo 24'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının kitap okuma sayılarına göre, üstbilişsel farkındalık toplam puan ortalamaları 3.62 ile 3.78 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısının, üstbilişsel farkındalık ortalama puanlarını genelde artırdığı görülmektedir. Ayrıca alt boyutlar dikkate alındığında ortalama puanların, açıklayıcı bilgi boyutunda 3.85 ile en yüksek, prosedürel bilgi boyutunda ise 3.52 ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda da kitap okuma sayısının artmasının üstbilişsel farkındalığı genellikle artırdığı söylenebilir.

Tablo 24.

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sayılarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Boyut	Kitap Sayısı	n	\bar{X}	Ss
Açıklayıcı Bilgi	3 ve altı	408	3.81	.53
	4-7	496	3.81	.52
	8-11	256	3.91	.49
	12 ve üzeri	315	3.93	.53
	Toplam	1475	3.85	.52
Prosedürel Bilgi	3 ve altı	408	3.47	.66
	4-7	496	3.47	.65
	8-11	256	3.58	.67
	12 ve üzeri	315	3.63	.61
	Toplam	1475	3.52	.65
Durumsal Bilgi	3 ve altı	408	3.76	.59
	4-7	496	3.80	.60
	8-11	256	3.92	.58
	12 ve üzeri	315	3.93	.54
	Toplam	1475	3.83	.58
Planlama	3 ve altı	408	3.57	.59
	4-7	496	3.57	.61
	8-11	256	3.73	.57
	12 ve üzeri	315	3.75	.56
	Toplam	1475	3.64	.60
İzleme	3 ve altı	408	3.45	.57
	4-7	496	3.56	.60
	8-11	256	3.71	.54
	12 ve üzeri	315	3.67	.58
	Toplam	1475	3.58	.59
Değerlendirme	3 ve altı	408	3.59	.62
	4-7	496	3.62	.61
	8-11	256	3.77	.58
	12 ve üzeri	315	3.73	.55
	Toplam	1475	3.66	.60
Hata Ayıklama	3 ve altı	408	3.66	.66
	4-7	496	3.67	.68
	8-11	256	3.74	.64
	12 ve üzeri	315	3.73	.64
	Toplam	1475	3.69	.66
Bilgi Yönetme	3 ve altı	408	3.67	.55
	4-7	496	3.71	.57
	8-11	256	3.86	.49
	12 ve üzeri	315	3.82	.50
	Toplam	1475	3.75	.54
Toplam	3 ve altı	408	3.63	.46
	4-7	496	3.66	.48
	8-11	256	3.79	.44
	12 ve üzeri	315	3.78	.44
	Toplam	1475	3.70	.46

Tablo 25.

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sayılarına Göre, Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin ANOVA (one-way) Testi Sonuçları.

Alt Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	η^2
Açıklayıcı Bilgi	Gruplar arası	4.56	3	1.52	5.61	.00	*	.01
	Grup içi	398.48	1471	.27				
	Toplam	403.03	1474					
Prosedürel Bilgi	Gruplar arası	7.43	3	2.48	5.88	.00	*	.01
	Grup içi	619.91	1471	.42				
	Toplam	627.35	1474					
Durumsal Bilgi	Gruplar arası	7.87	3	2.63	7.81	.00	*	.02
	Grup içi	494.52	1471	.34				
	Toplam	502.40	1474					
Planlama	Gruplar arası	10.61	3	3.54	10.17	.00	*	.02
	Grup içi	511.36	1471	.35				
	Toplam	521.97	1474					
İzleme	Gruplar arası	13.62	3	4.54	13.54	.00	**	.03
	Grup içi	493.02	1471	.34				
	Toplam	506.64	1474					
Değerlendirme	Gruplar arası	7.50	3	2.50	7.06	.00	*	.01
	Grup içi	520.65	1471	.35				
	Toplam	528.15	1474					
Hata Ayıklama	Gruplar arası	1.64	3	.55	1.27	.29		
	Grup içi	637.16	1471	.43				
	Toplam	638.81	1474					
Bilgi Yönetme	Gruplar arası	8.06	3	2.69	9.43	.00	*	.02
	Grup içi	419.22	1471	.29				
	Toplam	427.28	1474					
Toplam	Gruplar arası	7.21	3	2.41	11.43	.00	*	.02
	Grup içi	309.35	1471	.21				
	Toplam	316.56	1474					

*3 ve altı ile 8-11, 3 ve altı ile 12 ve üzeri, 4-7 ile 8-11, 4-7 ile 12 ve üzeri **3 ve altı ile 4-7, 3 ve altı ile 8-11,3 ve altı ile 12 ve üzeri, 4-7 ile 8-11, 4-7 ile 12 ve üzeri

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısına göre, üstbilişsel farkındalıklarının, hata ayıklama alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve toplam boyutta anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Etki değerleri dikkate alındığında, anlamlı farkın olduğu alt boyutlar ve toplam boyutta düşük düzeyde etkinin olduğu söylenebilir. Anlamlı farkın olduğu tüm alt boyut ve toplam boyutlarda söz konusu farkın kaynağını oluşturan kitap okuma sayılarına 3 ve altı ile 8-11 ve de 4-7 ile 12 ve üzeri ikilileri örnek olarak gösterilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu ancak açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin toplam boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farkın gözlemlendiği hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında kadın adayların üstbilişsel farkındalık ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki değerleri dikkate alındığında, anlamlı farkın söz konusu olduğu

hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında cinsiyetin üstbilişsel farkındalık üzerindeki etki değerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin toplam boyutu ve alt boyutları göz önünde bulundurulduğunda, cinsiyetin üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerinde büyük ölçüde anlamlı bir farka neden olmadığı; anlamlı farkın tespit edildiği alt boyutlarda etki değerinin düşük olduğu söylenebilir. Yıldırım (2010), matematik bölümü öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kışkır (2011), öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının gerek toplam gerekse alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir. Zulkıply, Kabit ve Abd Ghani,(2008), üstbilişsel farkındalığın cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Zakaria, Yazid ve Ahmad(2009), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin matemati kalanındaki başarılarını ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini inceledikleri çalışmada üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Kummin ve Rahman (2010), üstbilişsel stratejilerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığa neden olmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının branşlarına göre, üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular dikkate alındığında, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında anlamlı farkın olmadığı ancak durumsal bilgi ve planlama alt boyutları ile ölçeğin toplam boyutunda branş değişkenine göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farkın olduğu alt boyutlar ve ölçeğin toplam boyutunda branş değişkeninin etki değeri dikkate alındığında, düşük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Oral ve Bars (2015), öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık toplam puan ortalamalarının branş türüne göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Bakioğlu ve diğerleri (2015), öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri programa göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadaki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bu durum üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan yöntemlerin ve yürütülen derslerin genel olarak öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak anlamlı farkın olduğu ölçeğin toplam boyutu ile durumsal bilgi ve planlama alt boyutlarında, branş değişkeninin anlamlı farka neden olması farklı branşlarda görülen ve ilgili branşa özgü olan alan derslerinin üstbilişsel farkındalık puanlarını farklılaştırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının ders kitabı haricindeki kitap okuma sayılarının, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin hata ayıklama alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplam boyutunda anlamlı farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır. Anlamlı farkın olduğu tüm alt boyutlar ve ölçeğin toplam boyutunda farkın kaynağını oluşturan ikililere 3 ve altı ile 8-11 ve 4-7 ile 12 ve üzeri ikilileri ortak örnek olarak verilebilir. Anlamlı farkın kaynağını oluşturan bu ikililerden 3 ve altı ile 8-11 ikilisi dikkate alındığında; anlamlı farkın olduğu tüm alt boyutlar ve toplam boyutta 8-11 kitap okuyanların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, 3 ve altında kitap okuyanların üstbilişsel farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı durum 4-7 ile 12 ve üzeri ikilileri için de geçerlidir. Anlamlı farkın olduğu tüm alt boyutlar ve toplam boyutta 12 ve üzeri sayıda kitap okuyanların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, 4-7 kitap okuyanların üstbilişsel farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısının üstbilişsel farkındalık düzeylerini artırdığı söylenebilir. Kitap okumanın gerek bilişsel yapıyı gerekse düşünme becerilerini geliştirdiği, söz konusu gelişimlerin de beraberinde üstbilişsel farkındalığı artırdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ders kitabı haricindeki kitap okuma sayıları artırılarak üstbilişsel farkındalık düzeylerinin de artırılabilirliği düşünülmektedir. Alanda doğrudan bu yönüyle yapılmış bir araştırmaya rastlanmamakla beraber bu çalışmada kitap okuma sayısının üstbilişsel farkındalığı artırdığının tespit edilmesinin önemli olduğu ve bundan sonraki çalışmalarda da üzerinde durulması gereken bir durum olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ders kitabı haricindeki kitap okuma sayılarının üstbilişsel farkındalıklarını artırdığı sonucundan hareketle; okumanın, okuduğunu anlama gücünü geliştirdiği bunun da beraberinde düşünme becerilerini geliştirerek karşılaşılan güçlükleri aşmayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Araştırmalar kitap okumanın beyindeki bölgeler arasındaki bağlantıyı artırdığını göstermiştir (Berns, Blaine, Prietula, &

Pye, 2013; Howard, 2013). Bölgeler arasındaki bağlantının artmasıyla öğrenenlerin etkili çıkarımlarda bulunması sağlanabilir (Howard, 2013). Bu durumu destekler biçimde, Bloom (2012), okuduğunu anlayabilme gücünün, öğretimin niteliğindeki değişmelere rağmen öğrenmeye olanak tanıdığını belirtmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle öğretmen yetiştirme programlarında üstbilişsel farkındalığı geliştirici etkinliklere yer verilerek öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığının daha da geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarına düşünme becerilerini geliştirici dersler yerleştirilerek bu dersler kapsamında üstbilişsel stratejilerin öğretimi uygulamalarına yer verilebilir. Söz konusu uygulamaların öğretmen adaylarının düşünme becerilerini ve üstbilişsel becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretim elemanları yürüttükleri derslerde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını geliştirecek yöntem ve tekniklere yer vermelidir. Böylelikle üstbilişsel farkındalıkları gelişecek öğretmen adaylarının öğretmenlik yapmaya başladıkları zaman deneyimlerini kendi öğrencilerine de aktararak üstbilişsel farkındalığı yüksek nesillerin yetişmesine katkı sunacakları düşünülmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri de kitap okuma sayısının, üstbilişsel farkındalık algı düzeyini artırdığı şeklindedir. Dolayısıyla öğretmen adayları ders kitapları haricinde okudukları kitap sayısını artırarak üstbilişsel farkındalık algı düzeylerini artırabilirler. Bu amaç doğrultusunda eğitim fakültelerinin her bölümüne, ilgili alanda kitapların bulunduğu kitap okuma salonları oluşturulabilir. Bu durumun öğretmen adaylarının kitap okumalarını teşvik edeceği düşünülmektedir.

Bilgilendirme

Bu çalışma Prof. Dr. Behçet Oral danışmanlığında yürütülen ve Dr. Mehmet BARS tarafından yazılan "Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

References

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7 (2) 655-680.
- Akın, A. & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, B., Alkış Küçükaydın, M., Karamustafaoğlu, O., Uluçınar Sağır, Ş., Akman, E., Ersanlı, E. & Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (1) 22-33
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short-and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain connectivity*, 3(6) 590-600.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2.Edition). Translete: Özçelik, D.A. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Edition). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Edition). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S.(2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology Metabolism*. 10(2) 486-489
- Gunstone, R. F. & Northfield, J. (1994). Metacognition and learning to teach. *International Journal of Science Education*. 16 (5) 523-537.
- Howard, J. (2013). *Reading changes brain's connectivity, study suggests*. Retrieved December 30, 2015. From:http://www.huffingtonpost.com/2013/12/30/reading-change-brain-connectivity_n_4504566.html
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Edition). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Korum, U. (1985). *Matematiksel İstatistiğe Giriş* (3. Edition). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları
- Kummin, S. & Rahman, S. (2010). The relationship between the use of metacognitive strategies and achievement in english. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 7(C) 145-150
- Leech, N.L., Barlett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics; use and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunnaly, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Mahiroğlu, A. (2012). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede gelişmeler ve yenilikler. Demirel, Ö. & Kaya, Z. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (In 7. Edition) (p.373-419). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Oral, B. & Bars, M. (2015). Pedagogik formasyon adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının incelenmesi. 24. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.16-18 Nisan 2015-Niğde: Bildiriler (p.49)
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual* (2.Edition). Avustralya: Allen Unwin Press.
- Raines-Eudy, R. (2000). Using structural equation modeling to test for differential reliability and validity: an empirical demonstration. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7 (1) 124-141.
- Yıldırım, S (2010). *Üniversite öğrencilerinin biliş ötesi farkındalıkları ile benzer matematiksel problemleri çözmeleri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Zakaria, E., Yazid, Z. & Ahmad, S. (2009), Exploring Matriculation Students' Metacognitive Awareness and Achievement in a Mathematics Course. *The International Journal of Learning*. 16 (2) 333-348.
- Zulkipli, N., Kabit, M.R., & Abd Ghani, K. (2008). Metacognition: What roles does it play in students' academic performance?. *The International Journal of Learning*, 15 (11) 97-105.

Preschool Children's Verbal Problem Solving Skills and the Types of Verbal Problems That Teachers Present to Children

Şule SARIBAŞ^{*a}, Yaşare AKTAŞ ARNAS^a

^aCukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.026

Article history:

Received 24 March 2016
Revised 14 July 2016
Accepted 27 July 2016
Online 15 November 2016

Keywords:

Verbal Problem,
Math Education,
Addition,
Subtraction,
Preschool Children.

Abstract

This research aims to investigate the verbal problem solving skills of preschool children in mathematics according to the type of problem and the type of unknown in the problem; and to determine the perspectives of the teachers about the implementation process of these problems. The mix method was used in this study. The sample consisted of 50 preschool children and 6 preschool teachers of these children. In the research, the data were collected by using a problem solving test and a semi-structured interview form. The data were obtained via individual interviews with children and teachers. According to the results of the research, it was concluded that in all type of problems the children were found to be more successful at separation, joining, part- whole problem types than comparison problem types. It was concluded that it was easier for children to answer the problems with ending unknown than the problems with initial unknown and change unknown. In the result of the interviews with teachers, it was revealed that most of the teachers did not use comparison problem type and the problems with initial unknown. It was determined that most of the teachers were not aware of all types of problems.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sözel Problemleri Çözme Becerileri ve Öğretmenlerin Çocuklara Sundukları Sözel Problem Türleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.026

Makale Geçmişi:

Geliş 24 Mart 2016
Düzeltilme 14 Temmuz 2016
Kabul 27 Temmuz 2016
Çevrimiçi 15 Kasım 2016

Anahtar Kelimeler:

Sözel problemler,
Matematik eğitimi,
Toplama,
Çıkarma,
Okul öncesi eğitim.

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sözel problem çözme becerilerinin problem türüne ve problemdeki bilinmeyen türüne göre incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerin çocuklara sundukları toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem türleri ile bu problem türlerinin uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş grubundan 50 okul öncesi dönem çocuğu ile bu çocukların öğretmeni olan 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma da veriler sözel problem çözme testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler çocuklar ve öğretmenler ile bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların sözel problem türlerinden ayırma, birleşim ve parça bütün problem türünde, karşılaştırma problem türüne oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Problemdeki bilinmeyen türüne göre ise sonuç bilinmeyenli problemlerin değişim ve başlangıç bilinmeyenli problemlere göre çocuklar açısından cevaplama daha kolay olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin, toplama ve çıkarma işlemlerinde daha çok sonuç bilinmeyenli problem türlerine yer verdikleri buna karşın çocuklara karşılaştırma ve başlangıç bilinmeyenli problemleri sunmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin problem türlerinin hepsinden haberdar olmadıkları ve okul öncesi için kullanılan yazılı materyallerde bütün problem türlerine yer verilmediği için bazı problemleri çocuklara sunmadıkları belirlenmiştir.

Introduction

Problem solving takes place in many fields of education and it has an important place especially in mathematics education. Problem solving is one of the most important components of mathematics and it is also one of the most important parts of mathematics curricula (Van de Walle, 1994). Problem solving enables individuals to understand mathematics better and acquire the necessary skills for mathematics education (Yaman & Dede, 2005). In the process of problem solving, individuals are able to understand and use the information about mathematics, associate this information, develop new mathematical conceptions and find opportunities to explain different thinking styles (NCTM, 2000). In addition to this, problem solving skills cannot be developed in several weeks or months. The development of problem solving skills requires slow but frequent exposure and continuity (Van de Walle, 1994). Therefore, problem solving skills education should start at the pre-school period.

The presentation type of problems to the pre-school children has an important role in their solving the problems about addition and subtraction. The role of the language is really important in children's understanding the problems. The studies conducted show that the pre-school children are more successful when the problems are presented in the shape of verbal problems (Tarım & Deretarla Gül, 2003).

Children are able to solve the verbal problems about addition and subtraction in the informal mathematics education by developing their own strategies (Carpenter, Moser & Bebout, 1988). It is known that children start school with some skills about solving verbal problems. Children use the strategies of modelling or counting while solving these problems. On the other hand, children do not learn these strategies formally, they either learn them informally or discover by themselves (Carpenter, 1985).

The verbal problems about addition and subtraction are classified in various ways. Some researchers (Carpenter & Moser, 1983; Van De Walle, 2001) classify these problems as joining, separation, part-whole and comparison. The problem solving skills of the children vary according to these types problems. In addition, the problem solving skills of the children also vary according to the type of unknown in the problems (Haylock & Cockburn, 2004; Nures & Brgant, 2008; Sarama & Clements, 2009). The teachers generally include joining and separation problems, namely addition and subtraction problems which can be solved in a single-step, in the pre-school period. Yet, it seems necessary to include sufficient number of problems from all types in the mathematics activities in order for the development of the children's verbal problem-solving skills (Peterson, Fennema & Carpenter, 1989). The conducted studies; however, show that the mathematics course books which were designed for elementary school children do not include some types of problems at all and the children are less successful at solving the problem types which are not presented in their course books (Olkun & Toluk, 2002). This might also be valid for the activity books designed for pre-school children.

When the studies carried out about verbal problems were reviewed, it was seen that plenty of studies about pre-school period were conducted abroad (Bryant, Christie & Rendu, 1999; Carpenter, Ansell, Franke, Fennema & Weisbeck, 1993; Hunting, 2003; Tunteler & Resing; 2002; Vilette, 2002; Wilkins, Baroody & Tiilikainen, 2001), there was only a limited number of studies on this issue in Turkey (Artut, 2009; Tarım, 2009; Tarım & Deretarla Gül, 2003). It was also noticed that the studies which were carried out about this topic in Turkey (Akbaba Altun & Olkun, 2004; Aladağ, 2009; Balcı, 2007; İskenderoğlu, Kılıç, Olkun & Olkun, 2011; Kır, 2011; Memnun, 2014; Özarslan, 2010; Soylu, 2007) focused mostly on elementary school children. In a study by Ulutaş and Ubuz (2008), it was concluded that the highest number of studies on mathematics education were conducted on secondary school students, pre-service teachers and elementary school children. It was also confirmed that there were fewer studies conducted on high school students, university students, pre-school students and teachers.

When the studies based on verbal problems with addition and subtraction were considered, it was determined that the researchers focused mostly on the children's strategies of verbal problem solving and the children's learning behaviours on addition and subtraction (Bryant et al., 1999; Carpenter et al.,

1993; Tarım & Deretarla Gül, 2003; Vilette, 2002; Wilkins et al., 2001). In a few studies, the effect of the method (cooperative learning) used in verbal problem solving was investigated (Artut; 2009; Tarım, 2009). No studies; however, which were based on classroom implementations of the teachers -the most important actors in mathematics education- were found in the review of literature process.

Considering this fact, this research has two main purposes. The first one is to investigate the verbal problem solving skills of pre-school children about addition and subtraction. The second one is to determine the types of problems about addition and subtraction which are presented by pre-school teachers to children and the perspectives of pre-school teachers about the implementation of these types of problems. For this purpose, the following research questions were formulated;

1. What are the response rates of pre-school children about the addition and subtraction problems from joining, separation, comparison and part-whole type?
2. What are the response rates of pre-school children about the problems with initial unknown, change unknown and result unknown within the problem types of separation and joining?
3. What are the verbal problem types about addition and subtraction which pre-school teachers present to children?
4. What are the perspectives of pre-school teachers about the implementation of the addition and subtraction problems from separation, joining, comparison and part-whole types and from initial unknown, change unknown and result unknown problem types?

The results of this research are believed to support the findings in the related literature, the teachers as implementers and the experts who design the curricula.

Method

Research Design

The mixed method was used in this research. In the mixed method, the researcher combines qualitative and quantitative methods, approaches and concepts. Creswell (2014) states that the mixed method studies contain the collection and analyze of qualitative and quantitative data in a single study or multiple studies. The reason of preference of qualitative methods in addition to quantitative methods is to provide contribution to obtain profound data about the topic and to make the topic be understood more comprehensively (Yıldırım & Şimşek, 2008). Descriptive research design was used in the quantitative dimension of this research and interview technique was used in the qualitative dimension of this research.

Participants

The population of this research is comprised of 5-6 aged children who attend pre-schools in Adana and the pre-school teachers who work in these schools. In order to represent the population, three independent pre-schools affiliated with Adana Provincial Directorate of National Education were selected according to the suitable sampling method. 50 children attending these schools were selected according to the random sampling method and the sample of this research was constituted. In addition, the teachers of the children who were taken into the sample of this research were also taken into the sample of this research. For this purpose, 6 teachers were included into this research.

Four of the teachers who were included into the research had almost 10 years of teaching experience (between 3 and 8 years) and two of them had almost 20 years of teaching experience (14 and 19 years). Six of the teachers had bachelor's degrees. Also, four of the teachers graduated from the Department of Pre-school Education and two of them graduated from the Department of Primary School Education.

Instrument

The data collection tools in this research were a “verbal problem test”, developed by the researchers so as to evaluate the children’s problem solving skills and to define the teachers’ implementations about verbal problems and a semi-structured “interview form” for determining the perspectives of the teachers about the implementation of verbal problems.

Verbal Problem Test consists of 11 questions three of which were joining type (initial, change and result unknown), three of which were separation type (initial, change and result unknown), three of which were comparison type (difference unknown, larger unknown and smaller unknown) and two of which were part-whole type (whole unknown and part unknown). The verbal problem test was developed by the researchers based on the related literature. The test was broached to the experts primarily in order to provide its validity. Necessary revisions were made upon the suggestions of five experts who were teaching in the Departments of Pre-School Education and Primary School Education. Next, the test was presented to 10 children who were attending a pre-school and it was tested if the questions were understandable or not. Through this pilot implementation, it was aimed to eliminate the possible misunderstandings in the test and its implementation. As a result, necessary changes were made and the test was finalized. The internal consistency (KR20) was calculated so as to define the validity after it was implemented on the children in the sample. The results of the analysis showed that the internal consistency score of the test was .83, revealing that the test was reliable.

In order to collect data, the test was implemented on the children in the sample of the research and was presented to their teachers. The test was implemented to the children through concrete materials (such as legos, beads).

Semi-structured interview form consists of eight questions and it was formed by the researchers. In the form, there are open-ended questions about the verbal problem types of addition and subtraction which the teachers presented to children and about the reason why they preferred those types of problems.

Procedure

At the stage of data collection, the researchers went to the schools which were determined in advance and interviewed with the school directors and the teachers to explain the purpose of the research. Next, a letter explaining the purpose of the research and informed consent forms were sent to the parents so as to be able to do interviews with the children. The children whose parents filled in the informed consent forms and certified the participation of their children in the study were included into the research. The data were obtained through individual interviews with the children in a quiet room in the school. Before the test was given, the researchers had a short talk with the children in order to make them feel relaxed and they were asked if they wanted to answer some questions which were going to be asked or not.

The test was given to each child in the same order individually who accepted to answer the questions. The test took about 15 minutes for each child. The children were allowed to use concrete materials (legos) during the presentation of the verbal problems. After the interviews with the children were completed, they were thanked and taken back to their classroom. After the implementation of the test with the children in one class ended, the teacher of that classroom was interviewed individually. These interviews were made in a suitable place of the school rather than the classroom. The same verbal problem test which was given to the children was presented to the teachers and they were asked to tick the problem types which they used most in mathematics activities. Then, the questions in the semi-structured interview form were asked to the teachers in the same order. The interviews with the teachers took about 10 minutes.

Data Analysis

In the quantitative dimension of the research, the answers which were given by the students were evaluated as “successful” if they were correct and as “unsuccessful” if they were incorrect. For each correct answer, “one point” was given and the points taken from correct answers were calculated. They were presented as frequencies.

In the qualitative dimension of the research, the data obtained from the teachers were analyzed through content analysis. The process of content analysis started with the evaluation of the data transcribed. The aspects which became prominent or which were evaluated as important were defined and the codes were obtained following these themes.

In the research, the children were asked 11 types of questions in total from the types of joining, separation, comparison and part-whole about addition and subtraction. The answers of the children to these questions are presented in Table 1.

Results

The findings obtained in this research from the children and the teachers were presented in this chapter under two parts.

Verbal Problem Solving Skills of Pre-school Children

Table 1.

The Frequencies and Percentage Distributions of the Children’s Answers to the Verbal Problem Types about Addition and Subtraction.

	Joining		Separation		Comparison		Part-whole	
	n	%	n	%	n	%	n	%
No correct answers	4	8.00	1	2.00	43	86.00	2	4.00
1 correct answer	35	70.00	17	34.00	1	2.00	14	28.00
2 correct answers	2	4.00	20	40.00	3	6.00	34	68.00
3 correct answers	9	18.00	12	24.00	3	6.00	-	-
Total	50	100.00	50	100.00	50	100.00	50	100.00

When Table 1 was considered, it was seen that the verbal problem type which the students found the most difficult was the “comparison” type problems. While 43 children could not answer any of the comparison problems, only 7 children could answer these questions correctly. When the number of the correct answers of the children who could answer these questions was investigated, it was found that one child gave correct answer to one question, two children gave correct answers to two questions and three children gave correct answers to three questions.

The problem types which were answered correctly the most were separation, joining and part-whole problems. While only one child could not answer any of the separation problems, four children could not answer the joining problems. The children were quite successful at part-whole problems; only two children could not answer this type of problems. The children did not generally have difficulty in answering part-whole problems. When the answers of 14 children who gave correct answer to only one of the part-whole problems were analyzed, it was revealed that 12 of them could answer whole unknown problems correctly and 2 of them could answer part unknown problems correctly.

Table 2.
The Frequency and Percentage Distribution about the Answers by the Children on Initial Unknown, Change Unknown and Ending Unknown Problems among Separation and Joining Type Problems.

	Initial Unknown		Change unknown		Ending unknown	
	n	%	n	%	n	%
The children who only answered separation type problems	7	14.00	21	42.00	3	6.00
The children who only answered joining type problems	3	6.00	-	-	1	2.00
The children who answered both types of problems	6	12.00	11	22.00	45	9.00
The children who could not answer any problems	34	68.00	18	36.00	1	2.00
Total	50	100.00	50	100.00	50	100.00

When the answers of the children to the initial unknown, change unknown and ending unknown problems from among separation and joining type problems were analyzed (Table 2), it was found that 34 of 50 children who participated in the study could not solve any of the initial unknown problems. Only six children answered initial unknown problems from both joining and separation type problems. 3 of 10 children who could answer only one question gave correct answer to joining type of problems and 7 of them gave correct answer to separation type problems.

In the research, two questions with change unknown were asked to the children and it was observed that 18 of 50 children could not solve any of the problems with change unknown problems in the separation and joining type problems. 11 children could answer change unknown problems in both separation and joining types. The rest 21 children gave correct answer to one question in only separation type problems.

When Table 2 was taken into account, it was found that only one of 50 children who participated in the study could not solve any of ending unknown problems while the other children could solve all of the ending unknown questions. 45 of the children could answer two ending unknown problems correctly. One of the rest four children gave correct answers to the problems in joining type and three of them gave correct answers to the problems in separation type.

Verbal Problem Types that the Teachers Present to the Children

In the study, the teachers were asked about the verbal problem types that they presented to the children about addition and subtraction and their opinions about the implementation of these types of problems. The findings obtained in the research are presented in Table 3.

Table 3.
The Teacher Distributions Regarding the Verbal Problem Types about Addition and Subtraction.

The teachers' answers	n
The number of the teachers who used only result unknown problems	3
The number of the teachers who used result and change unknown problems	1
The number of the teachers who used all types of problems mainly result unknown problems	2

In the research, the teachers were asked through “the verbal problem test” to mark the verbal problem types that they presented to the children in mathematics activities the most. When the findings were analyzed, it was determined that the teachers present result unknown problem type to the children the most. Three of six teachers who participated in the research stated that they used only

result unknown (joining and separation) problem type among three problem types. The number of teachers who expressed that they presented both result and change unknown problem types to the children was one and the number of teachers who expressed that they presented all problem types but result unknown problem type more frequently to the children was two. In other words, all teachers who participated in this research used result unknown problems in mathematics activities the most. The teachers explained their opinions concerning this issue as follows:

For example, one of the teachers explained his/her opinion about this issue as *“I do not ask questions with initial and change unknown. I ask ending unknown questions”* (T6).

Another teacher expressed his/her opinion as *“I generally ask ending unknown questions, I do not ask initial and change unknown problems”* (T3).

One of the teachers stated his/her opinion as *“I use result unknown problems the total of which do not exceed 10. I have never asked and tried change and initial unknown problems”* (T5).

Another teacher remarked his/her opinion as *“I use ending and change unknown problem types more than the other types... I ask ending unknown problems more frequently”* (T4).

When the opinions of the teachers who presented only result unknown problems to the children were analyzed, it was seen that the reason of their preferences about using only ending unknown problem types was prejudgements assuming that the children can not solve other problem types. The findings obtained from the interviews with the teachers showed that the teachers avoid using comparison type problems. Some teachers expressed that they consider comparison type problems unsuitable for the children without trying them. For example, one of the teachers explained his/her opinion about this issue as *“Comparison type problems can be asked and the children can answer these problems. I have not asked larger unknown comparison questions but I do not think the children can give answers to these questions. It is a difficult problem type”* (T6).

Part-whole problem type was not considered as a separate problem type by the teachers. It was considered as a similar problem type with joining and separation problem types. For example, one of the teachers verbalised his/her opinion about this topic as *“I ask part-whole problem types in addition and subtraction (ending unknown)”* (T6).

Besides, it was determined that the teachers who use all problem types use “initial unknown” and “comparison” type problems less than the other problem types. The teachers explained their reasons for not using some problem types as ‘lack of resources containing various problem types (T3 and T6)’ and ‘not having faced this type of problem in their educational years (T3)’.

Discussion

There were two main purposes of this study. The first was to investigate the verbal problem solving skills of pre-school children. The second was to determine the types of problems about addition and subtraction which are presented by pre-school teachers to children and the perspectives of pre-school teachers about the implementation of these types of problems. The study contributes significantly into the related literature and provides guidance for the prospective researchers.

In the research, firstly, it was aimed to answer at what kind of verbal problem types the children are good. The results revealed that the children are more successful at joining, separation and part-whole problems than at comparison problems. It was also found that comparison problem types are the most difficult ones to answer for children. When the results were examined in a detailed way, it was determined that the children can solve separation problems more easily than joining problems. Furthermore, they can solve the problems with whole unknown more easily than the problems with part unknown. Similar findings are often reported in the related literature (Carpenter, Carey & Kouba, 1990; Cross, Woods & Schweingruber, 2009; Haylock & Cockburn, 2004; Nures & Brgant, 2008; Sarama & Clements, 2009).

There might be several reasons for the children's being less successful at separation, joining and part-whole problems than comparison type problems. As stated in the literature, it can be first because the teachers' frequent presentation of separation and joining problem types to the children (Nures & Brgant, 2008; Olkun & Toluk, 2002; Sperry Smith, 2001; Van De Walle, 2001). Secondly, it may result from not including some problem types in the written materials presented to children, as revealed in a study by Olkun and Toluk (2002) which was on the investigation of verbal problem types in elementary school mathematics coursebooks. Namely, the children never come across with these problem types. This can be the reason of the children's low achievement in some problem types that are not included in coursebooks. The third and the most important reason of the children's failure at solving comparison type problems can be developmental characteristics of the children. The children in this age group solve problems by modelling mostly through objects. Joining and separation problems are easier to model since they are generally in the way of combining or separating two independent clusters from each other. Therefore, it is believed that the children solve these types of problems more easily (Cross et al., 2009; Haylock & Cockburn, 2004; Nures & Brgant, 2008).

In this study, the children's problem solving skills about initial, change and ending unknown problems from among joining and separation type problems were also investigated. The results of the research showed that the unknown problem type in which the children have the most difficulty were the problems with initial unknown and change unknown, respectively. It was also found that the problem type which the children can solve the most easily were the problems with ending unknown problems. These findings are in line with the studies conducted on both elementary school students and pre-school students and the related literature (Carpenter et al., 1990; Cross et al., 2009; Haylock & Cockburn, 2004; Nures & Brgant, 2008; Sarama & Clements, 2009). In the study by Pilten (2010), which aimed at the evaluation of operational techniques that were used in solving problems with different semantic structures, it was found that the children were more successful at solving result unknown problem types than at change and initial unknown problem types. Olkun and Toluk (2002) obtained similar results in their study which was conducted with 2nd, 3rd and 4th grade children in elementary school.

There might be several reasons why the children are unsuccessful at solving the problems with initial and change unknown which are presented to them. The first of them is the teachers' presentation of mostly problems with ending unknown during the mathematics activities as can be understood by the data obtained from the interviews with the teachers. Another reason, as stated by the teachers, might be the frequent presentation of the questions including problems with result unknown in the written materials produced for the children. Another important reason, as expressed by Piaget, might be the children's at this age group are cognitively unable to acquire everting skills. Since addition is the reverse of subtraction and subtraction is the reverse of addition, the children who haven't acquired this skill yet have limited ability in solving this type of problems (Aktaş Arnas, 2013). In the second main question of the research, the teachers' perspectives about the verbal problem types about addition and subtraction that they present to the children and the implementation of these types of problems were investigated. The results show that all of the teachers give place to the problems with result unknown the most in mathematics activities. The most important reason of the teacher's not using the other types of problems is their pre-judgements which assume that the children will not be able to solve these types of problems.

Similar results were observed when the related literature was reviewed. Limited number of studies which were conducted (Nures & Brgant, 2008; Sperry Smith, 2001; Van De Walle, 2001) show that pre-school teachers do not present all types of problems adequately. The studies that were carried out with teachers reveal that the attitudes and beliefs the teachers have towards mathematics education affect the variety and quality of in-class implementations directly (Klibanoff & Levine 2006, Thompson, 1984; Ernest, 1989). In fact, the conducted studies show that there is a positive relationship between the mathematical knowledge of teachers and children's academic success (Hill, Rowan & Ball, 2005). Moreover, the results of this study revealed that most of the teachers are not informed about all types

of verbal problems and they do not present some types of problems to the children as they are not included in the written materials which are used for pre-schools. It was confirmed by the studies in various countries in the related literature that mathematics course books do not include some types of problems or they are not equally presented. For example, in the studies of Parmjit and Teoh (2010) and Parmjit (2006) in Malaysia, Despina and Herikleia (2014) in Greece, Olkun and Toluk (2002) in Turkey, they found that mathematics coursebooks in the elementary education do not include some types of problems or they are not equally presented. These studies, however, were generally carried out in elementary education level and no data about pre-school education was observed.

Conclusion & Implementation

This study is believed to make significant contributions to the literature. The most important result of the study is the variation of the situation of the children's solving verbal problems according to the type of the problem and the unknown in the problem. It was concluded in this research that the children are more successful at separation, joining and part-whole types of problems from among verbal problem types than comparison type of problems. It was also revealed that the children solve the problems with ending unknown more easily than the problems with change and initial unknown in terms of the type of unknown in the problem.

The interviews with the teachers indicated that they do not prefer presenting comparison type problems and problems with initial unknown problems to children in mathematics activities. It was discovered that the majority of the teachers were not informed about all types of problems and they do not present some types of problems as those problems are not included in the written materials used for pre-school education. These results showed that there is a linear relationship between the types of problems that some teachers use in their programs and the children's success at solving those types of problems.

On the basis of these findings, it can be suggested that the teachers in the field should be informed about the existence of various types of problem and their instruction while organizing in-service training programs. Moreover, the writers of written materials for pre-school education should lay emphasis on this issue sensitively. Furthermore, it is believed that the awareness of the teachers about these types of problems might increase by adding these types of problems to the acquisitions while revising the pre-school education curriculum.

Although this study makes significant contributions to the literature, it has also some limitations. Primarily, the results are not enough to make generalizations as the sample of this study is small in size. However, it presents important clues about both fields of mathematics education and pre-school education. In order to be able to make the results generalize, it can be suggested to the researchers that the prospective studies should be conducted with larger samples. In addition, this study has a descriptive design. Longitudinal and experimental studies are needed to reveal the lack of success of the children more clearly. For this purpose, it can be suggested that prospective studies should be designed in experimental research design and they should be longitudinal.

Türkçe Sürüm

Giriş

Problem çözme, eğitimin birçok alanında yer almaktadır ve özellikle de matematik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Problem çözme, matematiğin önemli öğelerinden birisidir ve matematik programlarının da en önemli parçasıdır (Van de Walle, 1994). Bireylerin matematiği daha iyi anlamaları ve matematik eğitimi için gerekli becerileri kazanmaları problem çözme ile mümkün olmaktadır (Yaman & Dede, 2005). Bireyler problem çözme sürecinde matematiğe ilişkin bilgileri anlayıp kullanabilir, bu bilgileri ilişkilendirebilir, yeni matematiksel anlayışlar geliştirebilir ve farklı düşünme biçimlerini açıklama fırsatı bulabilirler (NCTM, 2000). Bununla birlikte, problem çözme becerisi birkaç haftada ya da ayda gelişmez. Problem çözme yeteneğindeki gelişme yavaş ve süreklilik gerektirmektedir (Van de Walle, 1994). Bu nedenle, problem çözmeye okul öncesi dönemden başlayarak yer verilmelidir.

Okul öncesinde çocukların toplama ve çıkarmaya ilişkin problemleri çözmelerinde çocuklara problemin sunuluş biçiminin önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocukların problemi anlamalarında dilin önemi büyüktür. Yapılan araştırmalar, okul öncesi çocuklara problemler sözel problem şeklinde sunulduğunda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Tarım & Deretarla Gül, 2003). Çocuklar informal matematik eğitiminde toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problemleri kendi stratejilerini geliştirerek çözebilmektedirler (Carpenter, Moser & Bebout, 1988). Çocukların sözel problemleri çözebilme ile ilgili çeşitli yeteneklerle okula başladıkları bilinmektedir. Çocuklar bu problemleri çözerken ise modelleme ya da sayma stratejisini kullanmaktadırlar. Öte yandan bu stratejileri formal bir şekilde öğrenmemekte, ya da informal bir şekilde öğrenmekte ya da kendi kendilerine keşfetmektedirler (Carpenter, 1985).

Toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problemler farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bazı araştırmacılar (Carpenter & Moser, 1983; Van De Walle, 2001); bu problem durumlarını birleşme, ayırma, parça bütün ve karşılaştırma biçiminde sınıflandırmaktadırlar. Çocukların problem çözme yetenekleri de bu problem tiplerine göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca, çocukların problem çözme becerileri problemlerdeki bilinmeyen türüne göre de değişiklik göstermektedir (Haylock & Cockburn, 2004; Nures & Brgant, 2008; Sarama & Clements, 2009). Okul öncesinde öğretmenler matematik etkinliklerinde genellikle birleşme ve ayırma türündeki yani tek adımlı toplama ya da çıkarma ile çözülebilecek problemlere yer verilmektedir. Oysaki matematik etkinliklerinde problem türlerinin hepsine yeterli sayıda yer verilmesi çocukların sözel problem çözme becerilerinin gelişimi için gerekli görünmektedir (Peterson, Fennema & Carpenter, 1989). Ancak yapılan çalışmalar ilköğretim çocukları için hazırlanan matematik ders kitaplarının bazı problem türlerini hiç içermediğini ve öğrencilerin kitaplarda yer almayan problem türlerini çözmede daha az başarılı olduklarını göstermektedir (Olkun & Toluk, 2002). Bu durum okul öncesi çocuklar için hazırlanan etkinlik kitapları içinde geçerli olabilir.

Sözel problemlerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde yurt dışında gerçekleştirilen çok sayıda araştırmaya rastlanırken (Bryant, Christie & Rendu, 1999; Carpenter, Ansell, Franke, Fennema & Weisbeck, 1993; Hunting, 2003; Tunteler & Resing, 2002; Vilette, 2002; Wilkins, Baroody & Tiilikainen, 2001), Türkiye'de konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırma (Artut, 2009; Tarım, 2009; Tarım & Deretarla Gül, 2003) olduğu görülmektedir. Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmaların (Akbaba Altun & Olkun, 2004; Aladağ, 2009; Balcı, 2007; İskenderoğlu, Kılıç, Olkun & Olkun, 2011; Kır, 2011; Memnun, 2014; Özarslan, 2010; Soylu, 2007) ise genellikle ilköğretim çağındaki çocuklar üzerinde yapıldığı saptanmıştır. Ulutaş ve Ubuz (2008) tarafından yapılan bir çalışmada matematik eğitimi üzerine yapılan araştırmaların en fazla ilköğretim II. kademe öğrencileri, öğretmen adayları ve ilköğretim I. kademe öğrencileri üzerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencileri, üniversite öğrencileri, okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenler ile yapılan çalışmaların ise daha az olduğu saptanmıştır. Toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problemlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların çoğunlukla çocukların sözel problem çözümleri ve çocukların toplama ve çıkarmayı

öğrenme davranışları üzerine odaklandıkları saptanmıştır (Bryant vd., 1999; Carpenter vd, 1993; Tarım & Deretarla Gül, 2003; Vilette, 2002; Wilkins vd, 2001). Bir kaç çalışmada ise sözel problem çözmede kullanılan yöntemin (işbirlikçi öğrenme) etkisi incelenmiştir (Artut; 2009; Tarım, 2009). Ancak matematik eğitiminde en önemli aktörlerden biri olan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını esas alan her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın iki temel amacı vardır. Birincisi okul öncesi çocuklarının toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem çözme becerilerinin incelenmesidir. İkincisi okul öncesi öğretmenlerin çocuklara sundukları toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem türleri ile bu problem türlerinin uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlemesidir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi çocukların toplama ve çıkarmaya ilişkin birleştirme, ayırma, karşılaştırma ve parça-bütün türündeki problemleri cevaplama oranları nedir?
2. Okul öncesi çocukların ayırma ve birleşim türü problemler içerisinde başlangıç, değişim ve sonuç bilinmeyenli problemleri cevaplanma oranları nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sundukları toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem türleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin toplama ve çıkarmaya ilişkin birleştirme, ayırma, karşılaştırma ve parça-bütün türündeki problemleri ile başlangıç, değişim ve sonuç bilinmeyenli problem tiplerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırmanın sonuçlarının ilgili alan yazına, uygulayıcılar olarak öğretmenlere ve eğitim programlarını yapan uzmanlara önemli destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde araştırmacı nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirir. Creswell karma yöntem çalışmalarının tek bir çalışma veya çoklu çalışmalar (multiple-studies) içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsadığını belirtmektedir (Creswell, 2014). Nicel yöntemlerle birlikte nitel yöntemlerin tercih edilmesinin nedeni, konuya ilişkin daha derinlemesine verilerin elde edilmesine ve konunun daha kapsamlı olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın nicel boyutunda betimleyici tarama modeli, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini Adana ilinde okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ve bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni temsil etmek üzere uygun örnekleme yöntemi ile Adana ilinde bulunan Milli Eğitim il müdürlüğüne bağlı üç bağımsız anaokulu seçilmiştir. Bu okullarda bulunan çocuklar arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle 50 çocuk seçilmiş ve araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Ayrıca örnekleme alınan çocukların öğretmenleri de araştırmanın örnekleme grubuna dahil edilmiştir. Bu amaçla araştırmaya altı öğretmen alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin dört tanesi 10 yıla yakın (3-8 yıl arası) süredir öğretmenlik yaparken, iki tanesi 20 yıla yakın (14 ve 19 yıl) süredir öğretmenlik yapmaktadırlar. Öğretmenlerin altısı dört yıllık üniversite mezunudur. Bununla birlikte öğretmenlerin dört tanesi okul öncesi öğretmenliği iki tanesi ise sınıf öğretmenliği mezunlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların sözel problem becerilerini değerlendirmek ve öğretmenlerin çocuklara sundukları sözel problemlere ilişkin uygulamalarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan "sözel problem testi" ile öğretmenlerin sözel problemlerin uygulanmasına ilişkin ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış "görüşme formu" kullanılmıştır.

Sözel problem testi, birleştirme türü üç soru (başlangıç, değişim ve sonuç bilinmeyenli), ayırma türü üç soru (başlangıç, değişim ve sonuç bilinmeyenli), karşılaştırma türü üç soru (fark bilinmeyenli, büyük bilinmeyenli ve küçük bilinmeyenli) ve parça bütün türü iki soru (bütün bilinmeyenli ve parça bilinmeyenli) olmak üzere 11 sorudan oluşmaktadır. Sözel problem testi ilgili literatür esas alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Test geçerliliğini sağlamak için test öncelikle uzman görüşüne sunulmuştur. Okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında görev yapan beş uzmandan gelen öneriler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra test okul öncesine devam eden 10 çocuğa sunulmuş ve soruların anlaşılıp anlaşılmadığı test edilmiştir. Bu pilot uygulama ile testten ve uygulamadan doğabilecek aksaklıklar giderilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak teste son hali verilmiştir. Test örnekleme alınan çocuklara uygulandıktan sonra güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık puanı (KR20) hesaplanmıştır. Analizler sonucunda testin iç tutarlılık puanının .83 olduğu saptanmıştır. Sonuçlar testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Test veri toplamak amacı ile hem örnekleme alınan çocuklara uygulanmış hem de öğretmenlerine sunulmuştur. Test somut materyaller (Legolar, boncuklar gibi) aracılığıyla çocuklara uygulanmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Toplam sekiz sorudan oluşan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan bir formdur. Formda, öğretmenlere çocuklara sundukları toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem türleri ile neden bu problem türlerini tercih ettiklerine dair açık uçlu sorular yer almaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında, araştırmacılar öncelikle belirlenen okullara giderek okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmüşler ve araştırmanın amacını anlatmışlardır. Daha sonra çocuklarla görüşme yapabilmek için ebeveynlere araştırmanın amacını açıklayan bir mektup ile birlikte izin formları gönderilmiştir. İzin formlarını dolduran ve onay veren ebeveynlerin çocukları araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler okulun sessiz bir odasında çocuklarla yapılan bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Test uygulanmadan önce çocuklarla kısa bir sohbet edilerek rahatlamaları sağlanmış daha sonra kendilerine bazı sorular soracakları söylenilmiş ve cevap vermek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Cevap vermeyi kabul eden her bir çocuğa test bireysel olarak aynı sıra ile uygulanmıştır. Test her bir çocuk için ortalama olarak 15 dakika sürmüştür. Sözel problemler sunulurken çocukların somut materyaller (legolar) kullanmasına izin verilmiştir. Çocuklar ile görüşmeler tamamlandıktan sonra teşekkür edilerek çocuk sınıfına götürülmüştür. Bir sınıftaki çocuklarla testin uygulaması bittikten sonra o sınıfın öğretmeni ile bireysel olarak görüşülmüştür. Görüşmeler, sınıf dışında, okulun uygun bir mekanında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere de çocuklara sunulan sözel problem testi sunulmuş ve kendisinden matematik etkinliklerinde en çok yer verdikleri problem türlerini seçerek işaretlemeleri istenmiştir. Daha sonra öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aynı sıra ile sorulmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda, çocukların her bir soruya verdikleri cevaplar doğru ise "başarılı", yanlış ise "başarısız" olarak değerlendirilmiştir. Çocukların verdikleri her bir doğru cevap için "bir puan" verilmiş ve doğru cevaplardan alınan puanlar hesaplanmıştır. Frekans olarak sunulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizine yazılı dökümü yapılan verilerin incelenmesiyle başlanmıştır. İncelenen verilerde öne çıkan ve önem taşıdığı değerlendirilen yönler belirlenerek önce kodlar sonra da temalar elde edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada çocuklardan ve öğretmenlerden elde edilen veriler bu bölümde iki başlık altında sunulmuştur.

Okul Öncesi Çocuklarının Sözel Problem Çözme Becerileri

Araştırmada çocuklara toplama ve çıkarmaya ilişkin birleştirme, ayırma, karşılaştırma ve parça-bütün türünden toplam 11 tip soru yöneltilmiştir. Çocukların bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 1’de sunulmuştur .

Tablo 1.

Çocukların Toplama ve Çıkarmaya İlişkin Sözel Problem Türlerine Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı.

	Birleştirme		Ayırma		Karşılaştırma		Parça-bütün	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Yapamadı	4	8.00	1	2.00	43	86.00	2	4.00
1 tane doğru	35	70.00	17	34.00	1	2.00	14	28.00
2 tane doğru	2	4.00	20	40.00	3	6.00	34	68.00
3 tane doğru	9	18.00	12	24.00	3	6.00	-	-
Toplam	50	100.00	50	100.00	50	100.00	50	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların en fazla zorlandıkları sözel problem türünün "karşılaştırma" problemleri olduğu görülmektedir. 43 çocuk karşılaştırma problemlerin hiç birini cevaplayamazken sadece yedi çocuk bu sorulara doğru cevap verebilmiştir. Bu problem türüne doğru cevap veren çocukların doğru sayıları incelendiğinde ise bir çocuğun bir soruya, üçer çocuğun iki ve üç soruya doğru cevap verdikleri saptanmıştır.

Çocuklar tarafından en fazla doğru cevaplanan problem türü ise ayırma, birleştirme ve parça-bütün problemlerdir. Ayırma problemlerinin hiç birini yalnız bir çocuk doğru cevaplayamazken, birleştirme problemlerini cevaplayamayan çocuk sayısı dörttür. Parça bütün problemlerinde de çocuklar oldukça başarılı olmuşlardır, bu problem türünü sadece iki çocuk çözememiştir. Çocuklar genel olarak parça bütün problemlerini çözmekte zorlanmamışlardır. Parça bütün problemlerinden sadece 1 tanesine doğru cevap veren 14 çocuğun cevapları incelendiğinde, 12'sinin bütün bilinmeyenli problemleri, 2 tanesinin ise parça bilinmeyenli problemleri doğru cevapladığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.

Çocukların Ayırma ve Birleşim Türü Problemler İçerisinde Başlangıç, Değişim ve Sonuç Bilinmeyenli Problemleri Cevaplanmalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.

	Başlangıç bilinmeyenli		Değişim bilinmeyenli		Sonuç bilinmeyenli	
	n	%	n	%	n	%
Yalnızca ayırma tipini cevaplayan	7	14.00	21	42.00	3	6.00
Yalnızca birleşim tipini cevaplayan	3	6.00	-	-	1	2.00
Her ikisini de doğru yapan	6	12.00	11	22.00	45	9.00
Hiç doğru yapamayan	34	68.00	18	36.00	1	2.00
Toplam	50	100.00	50	100.00	50	100.00

Çocukların ayırma ve bileşim türü problemlerden başlangıç, değişim ve sonuç bilinmeyenli problemleri cevaplama durumları incelendiğinde (Tablo 2), Çalışmaya katılan 50 çocuktan 34'ünün başlangıç bilinmeyenli problemlerden hiç birisini çözemediği belirlenmiştir. Sadece altı çocuk hem birleşim hem ayırma türü problemlerden başlangıç bilinmeyenli soruları doğru cevaplamışlardır. Geriye kalan ve sadece bir soruya doğru cevap veren 10 çocuktan üçü birleşim türü problemlerde, yedisi ise ayırma türü problemlerdeki sorulara doğru cevap vermişlerdir.

Araştırmada çocuklara değişim bilinmeyenli iki soru sorulmuş ve 50 çocuktan 18'inin ayırma ve birleşim türündeki değişim bilinmeyenli problemlerden hiç birisini çözemedikleri belirlenmiştir. 11 çocuk ise hem ayırma hem de birleşim türündeki değişim bilinmeyenli soruları doğru cevaplamıştır. Geriye kalan 21 çocuk ise yalnızca ayırma türü problemlerden bir soruya doğru yanıt vermiştir.

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan 50 çocuktan sadece birinin sonuç bilinmeyenli problemlerden hiç birisini çözemediği, diğer çocukların tamamının sonuç bilinmeyenli sorulara cevap verebildikleri belirlenmiştir. Çocuklardan 45'i sonuç bilinmeyenli iki soruyu da doğru cevaplamıştır. Geriye kalan dört çocuktan biri birleşim türünde, üçü ise ayırma türünde olan sorulara doğru cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin Çocuklara Sundukları Sözel Problem Türleri

Çalışmada öğretmenlere, çocuklara sundukları toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem türleri ile bu problem türlerini uygulamalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Çocuklara Sundukları Toplama Çıkarmaya İlişkin Sözel Problem Türlerine İlişkin Öğretmen Dağılımları.

Öğretmenlerin cevapları	n
Sadece sonuç bilinmeyenli kullanan	3
Sonuç ve değişim bilinmeyenli kullanan	1
Sonuç bilinmeyenli ağırlıklı olarak tüm problem tiplerini kullanan	2

Araştırmada 'sözel problem testi' kullanılarak öğretmenlerden matematik etkinliklerinde çocuklara en fazla sundukları sözel problem türlerini işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerin çocuklara en fazla sonuç bilinmeyenli problem türünü sundukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan altı öğretmenden üçü problem türleri içinde sadece sonuç bilinmeyenli (birleştirme ve ayırma) problem türüne yer verdiğini belirtmiştir. Hem sonuç hem de değişim bilinmeyenli problem türünü çocuklara sunduklarını belirten öğretmen sayısı bir, tüm problem türlerini çocuklara sunduklarını belirten fakat sonuç bilinmeyenli problemleri daha sık sunduğunu belirten öğretmen sayısı ikidir. Yani öğretmenlerin tamamı matematik etkinliklerinde en fazla sonuç bilinmeyenli problemlere yer vermektedirler. Öğretmenler bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki şekillerde açıklamışlardır:

Örneğin öğretmenlerden birisi bu konudaki düşüncesini "*Başlangıç ve değişim bilinmeyenli bu tarz sorular sormuyorum. Sonuç bilinmeyenli sorular soruyorum*" şeklinde açıklamıştır (Ö6).

Bir diğer öğretmen ise "*Genelde sonuç bilinmeyenli soruyorum. Başlangıç ve değişim bilinmeyenli sormuyorum*" şeklinde açıklamıştır (Ö3).

Öğretmenlerden biri ise "*Toplamı 10'u geçmeyecek sonuç bilinmeyenli olanları kullanıyorum. Değişim ve başlangıç bilinmeyenlileri hiç sormadım denemedim*" şeklinde ifade etmiştir (Ö5).

Bir başka öğretmen ise "*Sonuç ve değişim bilinmeyenliyi daha sık kullanıyorum diğerlerine nazaran.Sonuç bilinmeyenliyi daha sık soruyorum*" demiştir (Ö4).

Çocuklara sadece sonuç bilinmeyenli problemler sunan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bunun nedeninin çocukların diğer problem türlerini yapamayacaklarına ilişkin önyargılar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ayrıca öğretmenlerin karşılaştırma türü problemleri kullanmaktan çekindiklerini göstermektedir. Bazı öğretmenler denemeden karşılaştırma türü problemlerin çocuklara uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenlerden birisi bu konudaki düşüncesini "*Karşılaştırma sorulabilir. Cevapta verilebilir belki. Büyük bilinmeyenli karşılaştırma soruları sormadım ama buna cevapta alacağımı sanmıyorum. Zor bir soru türü*" şeklinde açıklamıştır (Ö6).

Parça-bütün problem türü ise öğretmenler tarafından ayrı bir problem türü olarak değil birleştirme ve ayırma problem türüne benzer problem türü olarak değerlendirilmiştir. Örneğin öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "*Parça bütün bunları da toplama çıkarmada (sonuç bilinmeyenli) soruyorum*" (Ö6).

Ayrıca tüm problem türlerini kullanan öğretmenlerin problem türleri içinde 'başlangıç bilinmeyen' ve 'karşılaştırma' tipi problemleri daha az kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler bazı problem türlerine neden yer vermediklerini 'değişik problem türlerini içeren kaynakların olmaması (Ö3 ve Ö6)' ve 'kendi eğitim dönemlerinde bu tür problemlerle karşılaşmamış olmaları' (Ö3) şeklinde açıklamışlardır.

Tartışma

Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi okul öncesi dönem çocuklarının sözel problem çözme becerilerini incelemektir. İkincisi ise okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sundukları toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem türleri ile bu problem türlerinin uygulamasına ilişkin görüşleri belirlemektir. Çalışma, hem literatüre sağladığı katkı hem de gelecek araştırmacılara sağladığı destek açısından önemli sonuçlar içermektedir.

Araştırmada ilk olarak çocukların hangi sözel problem türünde daha başarılı oldukları sorusuna yanıt aranmıştır. Sonuçlar çocukların birleştirme, ayırma ve parça bütün problemlerinde karşılaştırma problem türüne oranla daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Karşılaştırma problem türünün ise çocuklar açısından cevaplanması en zor problem türü olduğu saptanmıştır. Ayrıntılı olarak incelendiğinde çocukların ayırma problemlerini birleşim problemlerine oranla daha kolay çözdükleri belirlenirken, bütün bilinmeyenli problemleri ise parça bilinmeyenli problemlere oranla daha kolay çözdükleri belirlenmiştir. Bu bulgular ilgili literatürde de sıklıkla yer almaktadır (Carpenter, Carey & Kouba,1990; Cross, Woods & Schweingruber, 2009; Haylock & Cockburn, 2004; Nures & Brgant, 2008; Sarama & Clements, 2009).

Çocukların ayırma, birleştirme ve parça-bütün problemlerde karşılaştırma türü problemlerden daha başarısız olmaları birkaç nedenden kaynaklanıyor olabilir. Birincisi literatürde de belirtildiği gibi, bu durum öğretmenlerin çocuklara genellikle ayırma ve birleştirme tipinde problemler sunmalarından kaynaklanıyor olabilir (Nures & Brgant, 2008; Olkun & Toluk ,2002; Sperry Smith, 2001; Van De Walle, 2001). İkinci olarak, Olkun ve Toluk, (2002)' un ilkökul matematik kitaplarındaki sözel problem türlerinin incelenmesi üzerine yaptıkları çalışmada ortaya koydukları gibi, çocuklara sunulan yazılı materyallerde de bazı problem türlerine hiç yer verilmemektedir. Yani çocuklar bu problem türleri ile hiç karşılaşmamaktadırlar. Bu durum çocukların kitaplarda yer almayan problem türlerinde başarılarının düşük olmasının bir nedeni olabilir. Çocukların karşılaştırma problemlerini çözmede başarısız olmalarının en önemli ve üçüncü nedeni ise, çocukların gelişimsel özellikleri olabilir. Bu yaş grubundaki çocuklar problemleri çoğunlukla nesnelere kullanarak modelleme yoluyla çözmektedirler. Birleştirme ve ayırma problemleri genellikle birbirinden bağımsız iki kümenin birleştirilmesi yada ayrılması şeklinde olduğundan modellemesi daha kolaydır. Bu sebeple çocukların bu tip problemleri daha kolay çözdüğü düşünülmektedir (Cross vd., 2009; Haylock & Cockburn, 2004; Nures & Brgant, 2008).

Çalışmada çocukların birleştirme ve ayırma tipi problemlerde başlangıç, değişim ve sonuç bilinmeyenli problemlere ilişkin becerileri de incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların en çok zorlandıkları bilinmeyen türünün başlangıç bilinmeyenli problemler olduğu, bunu değişim bilinmeyenli

problemlerin takip ettiği belirlenmiştir. Çocukların en rahat çözebildikleri problem türünün ise sonuç bilinmeyenli problemler olduğu saptanmıştır. Bu bulgular hem okul öncesi dönem çocukları hem de ilkököl çocukları ile yapılan çalışmalarla ve ilgili literatürle paralellik göstermektedir (Carpenter vd., 1990; Cross vd., 2009; Haylock & Cockburn, 2004; Nures & Brgant, 2008; Sarama & Clements, 2009). Pilten (2010)'in farklı anlamsal yapılarıdaki problemlerin çözümünde kullanılan işlem tekniklerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmada çocukların sonuç bilinmeyenli problem türlerini çözmede değişim ve başlangıç bilinmeyenli problem türlerine oranla daha başarılı olduklarını saptamıştır. Olkun ve Toluk (2002)' da ilk okul 2.,3. ve 4. sınıflardaki çocuklarla yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Çocukların kendilerine sunulan başlangıç ve değişim problem tiplerini çözmede başarısız olmalarının bir kaç nedeni olabilir. Birincisi, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan da anlaşıldığı gibi matematik etkinlikleri sırasında öğretmenlerin çocuklara genellikle sonuç bilinmeyenli problemler sunmalarıdır. Bir diğeri öğretmenlerin de belirttiği gibi çocuklar için üretilen yazılı materyallerde çocuklara genellikle sonuç bilinmeyenli problemler içeren soruların sunulması olabilir. Bir diğeri en önemli sebep ise, Piaget'in de belirttiği gibi bu yaş çocukların tersine dönüştürebilme becerisini henüz kazanmamış olmaları olabilir. Çünkü toplama çıkarma işleminin, çıkarma da toplama işleminin tersidir ve bu özelliği kazanmamış çocuklar bu tip problemleri çözmede sınırlı becerilere sahiptirler (Aktaş Arnas, 2013) .

Araştırmada ikinci temel sorusunda öğretmenlerin çocuklara sundukları toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem türleri ile bu problem türlerinin uygulamasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin tamamının matematik etkinliklerinde en fazla sonuç bilinmeyenli problemlere yer verdikleri göstermektedir. Öğretmenlerin diğeri problem türlerine yer vermemelerinin en önemli sebebi çocukların bu problem türlerini yapamayacaklarına ilişkin önyargıdır.

İlgili literatür incelendiğinde de benzer bir sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan sınırlı sayıdaki araştırma da okul öncesinde öğretmenlerin (Nures & Brgant, 2008; Sperry Smith, 2001; Van De Walle, 2001) çocuklara tüm problem türlerini yeterince sunmadığını göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar, öğretmenlerin matematik öğretimi ile ilgili olarak sahip oldukları tutum ve inançların sınıf içi uygulamaların çeşidini ve niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Klibanoff & Levine 2006, Thompson, 1984; Ernest, 1989). Öyle ki yapılan çalışmalar öğretmenlerin matematik bilgisi ile çocukların akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Hill, Rowan & Ball, 2005).

Ayrıca bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin çoğunun sözel problem türlerinin hepsinden haberdar olmadıklarını ve okul öncesi için kullanılan yazılı materyallerde bütün problem türlerine yer verilmediği için bazı problemlerini çocuklara sunmadıklarını göstermiştir. İlgili literatürde de farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda, matematik ders kitaplarının bazı problem türlerini hiç içermediği ya da eşit olarak yer verilmediği saptanmıştır. Örneğin, Parmjit ve Teoh (2010) ve Parmjit (2006) Malezya'da, Despina ve Herikleia (2014) Yunanistan'da, Olkun ve Toluk (2002) Türkiye'de yaptıkları çalışmalarda ilköğretim kitaplarında sözel problem türlerinin hepsine yer verilmediği ya da eşit olarak yer verilmediğini bulmuşlardır. Ancak belirtilen bu araştırmalar genel olarak ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş olup okul öncesine ilişkin verilere rastlanmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın en önemli sonucu, çocukların sözel problemleri cevaplama durumlarının problemlerin türüne ve problemdeki bilinmeyene göre farklılaşmasıdır. Araştırmada çocukların sözel problem türlerinden ayırma, birleşim ve parça bütün problem türlerinde, karşılaştırma problem türüne oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Problemdeki bilinmeyen türüne göre ise çocukların sonuç bilinmeyenli problemleri değişim ve başlangıç bilinmeyenli problemlere göre daha kolay çözdükleri sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler öğretmenlerin matematik etkinliklerinde çocuklara karşılaştırma ve başlangıç bilinmeyenli problemleri sunmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu problem türlerinin hepsinden haberdar olmadıkları ve okul öncesi için kullanılan yazılı materyallerde bütün problem türlerine yer verilmediği için bazı problemleri çocuklara sunmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar bize öğretmenlerin programlarında yer verdikleri problem türleri ile çocukların bu problemleri çözme başarıları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak hizmet içi eğitim programları hazırlanırken alandaki öğretmenlerin farklı problem türlerinin varlığı ve öğretimi konusunda bilgilendirilmeleri önerilebilir. Ayrıca okul öncesine yönelik basılı materyaller hazırlayan yazarların de bu konunun üzerine hassasiyet ile durmaları gerekmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programı revize edilirken kazanımlara bu problem türlerinin eklenmesi ile öğretmenlerin problem türlerine karşı farkındalığının sağlanabileceği de düşünülmektedir.

Bu çalışma literatüre önemli katkılar sağlamakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Öncelikle bu çalışma küçük bir örneklem grubunda yürütüldüğünden sonuçlar genelleme yapmak için yeterli değildir. Ancak hem matematik eğitimi hem de okul öncesi eğitim alanına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Sonuçların genellenebilmesi amacıyla bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara daha geniş örneklem grupları ile çalışmaları önerilebilir.

Ayrıca bu çalışma bir durum saptaması amacıyla planlanmış bir çalışmadır. Çocukların başarısızlıklarının daha net ortaya konulabilmesi için uzunlamasına ve deneysel çalışmalara da ihtiyaç vardır. Bu amaçla gelecek araştırmacılara deneysel desende ve uzunlamasına çalışmalar yapmaları önerilebilir.

References

- Aktaş Arnas, Y. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Aladağ, A. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin orantısız akıl yürütmeye dayalı sözel problemler ile gerçekçi cevap gerektiren problemleri çözme becerilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Artut, P. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children's mathematics ability. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 370-380.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bryant, P., Christie, C. & Rendu, A. (1999). Children's understanding of the relation between addition and subtraction: Inversion, Identity and Decomposition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74(3), 194-212.
- Carpenter, C. (1985). *Math on the job. national center for research in vocational education*. Ohio State Univ., Columbus.
- Carpenter, T. P., Moser, J. M. & Bebout, H. C. (1988). Representation of addition and subtraction word problem. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(4), 345-357.
- Carpenter, T.P., Carey, D.A., & Kouba, V. (1990). A problem solving approach to the operations. In J. Payne (Ed.), *Teaching And Learning Mathematics For The Young Child*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Carpenter, T.P. & Moser, J.M. (1983). The acquisition of addition and subtraction concepts. In R. Leshve M. Landau (Ed.), *The Acquisition Of Mathematics Concepts and Processes*. Orlando FL: Academic Press.
- Carpenter, T.P., Ansell, E., Franke, M.N., Fennema, E. & Weisbeck, L. (1993). Models of problem solving: A study of kindergarten children's problem solving processes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(5), 428-441.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. S. B. Demir (Trans. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cross, C.T., Woods, T.A. & Schweingruber, H. (2009). *Mathematics learning in early childhood*. Washington: The National Academic Press.
- Haylock, D. & Cockburn, A. (2004). *Understanding mathematics in the lower primary years*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hunting, R. P. (2003). Part-whole number knowledge in preschool children. *Journal of Mathematical Behavior*, 22(3), 217-235.
- İskenderoğlu, T., Akbaba Altun, S. & Olkun, S. (2004). İlköğretim3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin standart sözel problemlerde işlem seçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 126-134.
- Kılıç, Ç., Olkun, S. & Olkun, H. (2011). İlköğretim öğrencileri standart olmayan sözel problemlerin çözümlerine ne kadar gerçekçi yaklaşıyorlar?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 139-156.
- Kır, D. (2011). *Hikayelerle matematik öğretiminin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem çözme becerileri üzerindeki etkileri*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Memnun, D. S. (2014). Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sözel problemleri çözme konusundaki yetersizlikleri ve problem çözümlerindeki hataları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 158-175.

- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2000). *Principles and standards for school mathematics*, National Council of Teachers of Mathematics. Reston, VA.
- Nures, T. & Brgant, P. (2008). *Children doing mathematics* S. Koçak (Trans.Ed.). İstanbul: Doruk yayıncılık.
- Olkun, S. & Toluk, Z. (2002). Textbooks, word problems and student success on addition and subtraction (*International Journal for Mathematics Teaching and Learning*). Retrieved March 15, 2015, from <http://www.ex.ac.uk/cimt/ijmtl/ijmenu.htm>.
- Özarslan, P. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel sözel problemleri denklem kurma yoluyla çözme becerilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Peterson, P. L., Fennema, E. & Carpenter, T. (1989). Using knowledge of how students think about mathematics. *Educational Leadership*, 46(4), 42-46.
- Pilten, P. (2010). Farklı anlamsal yapılarıdaki problemlerin çözümünde kullanılan işlem tekniklerinin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1056-1069.
- Sarama, J. ve Clements, H.D. (2009). *Early childhood mathematics education research*. New York and London: Routledge.
- Soylu, Y. (2007). Öğrencilerin sözel problemleri çözerken sergiledikleri yaklaşımlar ve coğrafi bölgelere göre başarı oranlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 13-24.
- Sperry Smith, S. (2001). *Early childhood mathematics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tarım, K. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. *Educ Stud Math*, 72(3), 325-340.
- Tarım, K. & Deretarla Gül, E. (2003, Ekim). Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma becerilerinde kullandıkları stratejilerin incelenmesi. Haktanır, G. ve Güler, T. (Ed.). *OMEP 2003 Dünya Konye Toplantısı ve Kongresinde sunulan bildiri*, Kuşadası.
- Tunteler, E. & Resing, W.C.M. (2002). Spontaneous analogical transfer in 4-year-olds: A microgenetic study. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 83(3), 149-166.
- Ulutaş, F. & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Van De Walle, J. A. (1994). *Elementary school mathematics*, Virginia Commonwealth University, Longman.
- Van De Walle, J. A. (2001). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally*. New York: Addison Wesley Longman.
- Vilette, B. (2002). Do young children grasp the inverse relationship between addition and subtraction? Evidence against early arithmetic. *Cognitive Development*, 17(3), 1365-1383.
- Wilkins, J.L.M., Baroody, A.J. & Tiilikainen, S. (2001). Kindergartners' understanding of additive commutativity within the context of word problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(1), 23-36.
- Yaman, S. & Dede, Y. (2005). Matematik ve fen eğitiminde problem kurma uygulamaları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-11.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.

