

2016

Cilt 9, Sayı 2
Volume 9, Issue 2



Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

Ahmet Kesgin

Relationships between Dewey's Pragmatism and Early
Times of Turkish Education System

Şeyda Gül

Biyoloji, Fizik ve Kimya Öğretmeni Adaylarının Bilim-Sözde
Bilim Ayrımı Anlayışları

Gökhan Çetinkaya, Hakan Ülper, Nihat Bayat

Bağlayıcı Kullanımına İlişkin Yanlışların Çözümlemesi

Gönül Sakız

Etkili Öğretmenlik ve Öğretmen Niteliğinin Geliştirilmesi

<http://www.keg.aku.edu.tr>

Kuramsal

Eğitim Bilim

KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ*
Journal of Theoretical Educational Science
ISSN: 1308-1659

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Mustafa SOLAK (Rektör / Rector)

Baş Editör / Editor-in-chief

Assoc. Prof. Dr. Murat PEKER

Editör Yardımcısı / Assistant Editor

Assist. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

Yayın Kurulu / Editorial Board

- Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Middle East Technical University, Ankara, Turkey)
Prof. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Prof. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Prof. Dr. İlhan VARANK (Yıldız Technical University, Istanbul, Turkey)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University, Ankara, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Adem DURU (Uşak University, Uşak, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Ali GÖÇER (Erciyes University, Kayseri, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz University, Antalya, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ (Niğde University, Niğde, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Münevver Can YAŞAR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Osman BİRGİN (Uşak University, Uşak, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Sinan YÖRÜK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Şaban ORTAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE (Adnan Menderes University, Aydın, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Hakkı BAĞCI (Sakarya University, Sakarya, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Mehmet KAHRAMAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Mücahit GÜLTEKİN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Ömer AVCI (İstanbul Medeniyet University, Istanbul, Turkey)

Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing

EBSCO, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS),

Redaksiyon / Redactions

Res. Assist. Fatih GÜNGÖR

Yazışma Adresi / Address

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03200 Afyonkarahisar, Turkey

Tel: +90 272 2281418

e-mail: editorkebd@gmail.com

* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi; Üç ayda bir yayınlanan hakemli, erişimi ücretsiz online bilimsel bir dergidir.

Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed journal.

2016 Nisan Sayısı için katkıda bulunan hakemler / Reviewers of this issue

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi University
Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN	Yıldırım Beyazıt University
Doç. Dr. Duygu UÇGUN	Niğde University
Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU	Kastamonu University
Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ	Niğde University
Doç. Dr. Oktay AKBAŞ	Kırıkkale University
Doç. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU	Amasya University
Doç. Dr. Yahya ALTINKURT	Muğla Sıtkı Koçman University
Doç. Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU	Osmangazi University
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ	Fırat University
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR	Ankara University
Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNLÜ	Bülent Ecevit University
Yrd. Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI	Gaziantep University
Yrd. Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU	Maltepe University
Yrd. Doç. Dr. Nesrin SÖNMEZ	Akdeniz University
Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU	Karadeniz Teknik University
Yrd. Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ	Akdeniz University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Ahmet Kesgin

Relationships between Dewey's Pragmatism and Early Times of Turkish Education System

Cumhuriyetin İlk Dönemlerinde Dewey Pragmatizmi ile Türk Eğitim Sistemi İlişkisi 165-176

Şeyda Gül

Biyoloji, Fizik ve Kimya Öğretmeni Adaylarının Bilim-Sözde Bilim Ayrımı Anlayışları

Prospective Biology, Physics and Chemistry Teachers' Conceptions towards Science-Pseudoscience Distinction 177-197

Gökhan Çetinkaya, Hakan Ülper, Nihat Bayat

Bağlayıcı Kullanımına İlişkin Yanlışların Çözümlemesi

Analyzing Errors Reference to Use of Connectives 198-213

Gönül Sakız

Etkili Öğretmenlik ve Öğretmen Niteliğinin Geliştirilmesi

Effective Teaching and Improving Teacher Quality 214-244

İ. Bakır Arabacı, Aysel Namlı

Okul Geliştirme Konusunda Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar

The Problems of Advisers in the Subject of School Development 245-265

Ramazan Yurtseven, Aytunga Oğuz

Öğretmen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

The Evaluation of Researches Related to Problem Based Learning in Teacher Education 266-284

Bülent Akbaba, Selahattin Kaymakçı, Togay Seçkin Birbudak, Bahadır Kılcan

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretimine Yönelik Görüşleri

University Students' Perceptions about Teaching Atatürk's Principles and Turkish Revolution History with Distance Education 285-309

Nevin Güner Yıldız, Macid Ayhan Melekoğlu

Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına ve Öğrenim Gördükleri Bölüme Bakışlarının Değerlendirilmesi

Evaluating Views of Teacher Candidates from Intellectual Disabilities Program towards Inclusion and Enrolled Teacher Training Program 310-325

Editörden

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin Değerli Okurları,

2016 yılının ikinci sayısıyla sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. 2016 Nisan sayısında da eğitim bilimleri, öğretmen yetiştirme ve alan eğitime ilişkin sekiz makaleyi siz değerli okurlarımızın beğenisine sunuyoruz. 2016 yılıyla birlikte Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin İngilizce kaleme alınmış makaleleri de yayımladığını ve İngilizce Web sayfasının kullanıma açıldığını duyurmak isteriz.

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin 2016 Nisan sayısında yayımlanan, Ahmet Kesgin tarafından yazılan “Relationships between Dewey’s Pragmatism and Early Times of Turkish Education System”, Şeyda Gül tarafından yazılan “Biyoloji, Fizik ve Kimya Öğretmeni Adaylarının Bilim-Sözde Bilim Ayrımı Anlayışları”, Gökhan Çetinkaya, Hakan Ülper ve Nihat Bayat tarafından yazılan “Bağlayıcı Kullanımına İlişkin Yanlıların Çözümlemesi”, Gönül Sakız tarafından yazılan “Etkili Öğretmenlik ve Öğretmen Niteliğinin Geliştirilmesi”, İ. Bakır Arabacı ve Aysel Namlı tarafından yazılan “Okul Geliştirme Konusunda Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar”, Ramazan Yurtseven ve Aytunga Oğuz tarafından yazılan “Öğretmen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi”, Bülent Akbaba, Selahattin Kaymakçı, Togay Seçkin Birbudak ve Bahadır Kılcan tarafından yazılan “Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretimine Yönelik Görüşleri”, Nevin Güner Yıldız ve Macid Ayhan Melekoğlu tarafından yazılan “Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına ve Öğrenim Gördükleri Bölüme Bakışlarının Değerlendirilmesi” başlıklı makalelerin literatüre katkı sağlayacağını umuyoruz.

Bu sayımızın oluşmasında emeği geçen değerli Yayın Kurulumuza, hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü bir borç biliyor, titizlikle yürüttüğünüz çalışmalarınızı dergimize göndermenizi bekliyoruz. 2016 Temmuz sayımızda buluşmak dileğiyle...

Doç. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

From the Editor

Dear Readers of the Journal of Theoretical Educational Science (JTES),

We are glad to present you the second issue of 2016. Since 2016, the JTES has been publishing eight articles related to educational sciences, teacher education and field education. Articles in English has also been published as well. Besides, the journal’s website is being published in English now.

The second issue of 2016 includes the following articles: “Relationships between Dewey’s Pragmatism and Early Times of Turkish Education System” by Ahmet Kesgin, “Prospective Biology, Physics and Chemistry Teachers’ Conceptions towards Science-Pseudoscience Distinction” by Şeyda Gül, “Analyzing Errors Reference to Use of Connectives” by Gökhan Çetinkaya, Hakan Ülper and Nihat Bayat, “Effective Teaching and Improving Teacher Quality” by Gönül Sakız, “The Problems of Advisers in the Subject of School Development” by İ. Bakır Arabacı and Aysel Namlı, “The Evaluation of Researches Related to Problem Based Learning in Teacher Education” by Ramazan Yurtseven and Aytunga Oğuz, “University Students’ Perceptions about Teaching Atatürk’s Principles and Turkish Revolution History with Distance Education” by Bülent Akbaba, Selahattin Kaymakçı, Togay Seçkin Birbudak and Bahadır Kılcan, and “Evaluating Views of Teacher Candidates from Intellectual Disabilities Program towards Inclusion and Enrolled Teacher Training Program” by Nevin Güner Yıldız and Macid Ayhan Melekoğlu. We hope that all articles published in this issue will contribute to the literature.

Finally, we should also express our sincere thanks to the Editorial Board, reviewers and authors for their invaluable contributions. We also look forward to receiving submissions of sufficient rigor and quality.

Assoc. Prof. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe University
Faculty of Education



Relationships between Dewey's Pragmatism and Early Times of Turkish Education System *

Ahmet KESGİN**

Received: 13 May 2015

Accepted: 16 September 2015

ABSTRACT: Beginning in the late Ottoman period through the first decades of the Republic, Turkey (and Ottoman) experienced a series of significant changes in educational policy and practice aimed at improving the quality of education and underwriting the modernization of Turkish society. One of the most significant outside influences on this process, especially after the inauguration of the Republic of Turkey, was American pragmatism. Pragmatism was introduced into the country and popularized by the visit of the great American pragmatist philosopher, John Dewey—then at the height of his international fame as a proponent of progressive, democratic education—who was asked by Turkish officials to assess the country's educational system and offer his recommendations for its improvement. The result of his three-month visit was an important indicator of influence of pragmatic educational philosophy on the development of Turkish educational system. This historical and philosophical analysis will trace the influence of pragmatism on Turkish education from the “village institutes” of the 1930s and 1940s through its height of influence in the 1950s to its lasting influences on the goals and principles of contemporary Turkish education.

Keywords: Ottoman period; Dewey; pragmatism; vocational high school; village institutes

Introduction

During the last decades of Ottoman rule in Turkey many scholars and politicians looked to western civilization for responses to the decline and eventual fall of their state. Civilian and military bureaucrats in particular traveled to Europe in search of modern training and education. But it was too late for the Ottoman, which collapsed in the aftermath of World War I, leaving western countries free to establish colonies throughout its former territory and even, for a time, to occupy the territory that would become the modern Republic of Turkey. In this context western ideas were seen as both an object for resistance as well as the road to the reconstruction of the Turkish nation. Eventually, however, advocates of westernization managed to liquidate their opponents and introduce radical changes, such as the abolition of the caliphate and introduction of Latin script as a replacement for Arabic script in the writing of the Turkish language. Thus, beginning in the late Ottoman period through the first decades of the Republic, Turkey experienced a series of revolutionary social and political changes, including changes in educational policy and practice aimed at improving the quality of education and underwriting the modernization of Turkish society by politicians and bureaucrats ruling and accepting westernist/modernist ideas.

* This article was partly presented as a presentation at International Conference arranged in 2013 by Philosophy of Education Society in Portland, Oregon, USA.

** Assist. Prof. Dr., Yildirim Beyazıt University, Ankara, Turkey, akesgin@gmail.com

Citation Information

Kesgin, A. (2016). Relationships between Dewey's pragmatism and early times of Turkish education system. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 165-176.

As Turkey lived this transformation, pragmatism was coming into its own as a prominent school of philosophical thought, with John Dewey as one of its most famous exponents. Turkish politicians in power desperately needed new ideas to develop the educational system of this new nation; consequently, American pragmatism would become one of the most significant outside influences on this process. Dewey—then at the height of his international fame as a proponent of progressive, democratic education—was asked by Turkish officials to assess the country’s educational system and offer his recommendations for its improvement. The result of his three-month visit was a lasting and pervasive influence of pragmatist educational philosophy on Turkish educational development. In what follows, I propose to trace this influence on Turkish education from the “village institutes” of the 1930s and 1940s through the height of its influence in the 1950s to its lasting influences on the goals and principles of contemporary Turkish education.

Dewey’s Ideas on Education and His Effects on Turkish Education in Early Times

At the beginning of 20th century, Dewey’s ideas were well known in the world through his books and his European colleagues (Curtis & Boulwood, 1966, 467). Yet even after the publication of *Democracy and Education* in 1916 Dewey’s influence on American education remained limited. The establishment of the Progressive Education Association in 1919, however, helped to spread that influence in the U.S. and abroad (Burnett, 1979, 193).

The decade of the American 1920s was called the decade of the Progressive Movement in Education. Yet Dewey’s influence in the promotion of progressive education cannot be confined to the American shores. Indeed, it is during the 1920s that Dewey move from the American education to truly one of international stature. (Ata, 2000, p. 121).

Influential Turkish educators, such as Mustafa Rahmi and Nafi Atuf, were introduced to his ideas during this period through European colleagues.

The educational thoughts of Mustafa Kemal, the first president of the Republic of Turkey, coincided with many of Dewey’s ideas; he was also, in some respects, a pragmatist. He wanted to change the country, and he was looking for good ideas that might help bring that about. In Atatürk’s view schools were means to the democratization and modernization of Turkish society, a view that Dewey’s philosophy gave theoretical and practical significance. Ata (2000), for instance, shows the influence of Dewey’s thought on Turkish educational discourse in the 1920s. Ata writes:

In the journal of *Hakimiyet-i Milliye*, dated 11 May 1923, Mustafa Rahmi (Balaban) wrote a series of articles on the educational principles of Gazi Mustafa Kemal Pasha. In these articles, Mustafa Rahmi tried to show the philosophical origins of the "Speech" (Nutuk) of Gazi Mustafa Kemal on the aims of education in Turkish Republic, and also the Charter of Education (Maarif Misakı) declared by İsmail Safa (Özler), who was the Minister of Education, in the philosophy of John Dewey. Dewey's books, such as *The Child and the Curriculum* and *School and Society* were translated into Turkish by Mustafa Rahmi (Balaban) and Avni (Başman) before Dewey’s arrival in Turkey. In 1923, İsmail Safa, who was then the

Minister of Education, invited Dewey to visit Turkey. One year later Dewey accepted the invitation of Turkish authorities. (Ata, 2000, p. 122).

In declaring the importance of educating the Turkish people, Atatürk emphasized the training of the people the country needed for various professions through the middle and high schools. He argued that a beneficial education should be practical: knowledge was not ornamental, but rather an instrument for negotiating real life (Binbaşoğlu, 1999, 194). Turkey was newly established at that time and thus needed to educate thousands of students to enable their country's development. Clearly, Atatürk's ideas overlapped many of Dewey's. Atatürk recognized these conditions so, as his ideas clearly overlapped many of Dewey's, Dewey was invited to visit Turkey and help advise in its educational development (Turan, 1997). At the same time, Turkish journals were engaged in extensive examinations of Dewey educational ideas, thus even before his visit Dewey was a major figure in Turkish educational discourse.

Dewey's educational ideas resonated with the circumstances of the new Turkish Republic. For instance, Dewey criticized traditional education. According to him, totalitarian regimes were collapsing and democratic regimes were being established in their place. Such situations brought about radical transformations in social life, and because new situations emerged from them, new social needs appeared. Educational reform was one of them. Dewey wrote:

...with the change from an oligarchical to a democratic society, it is natural that the significance of an education which should have as a result ability to make one's way economically in the world, and to manage economic resources usefully instead of for mere display and luxury, should receive emphasis (Dewey, 1916, p. 76).

Dewey criticized traditional education, arguing that his approach was more useful in the contemporary context of radical social change.

To imposition from above is opposed expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill, is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of the opportune of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world (Dewey, 1998, 5-6).

Traditional education imposed goals on children from the outside, while Dewey demanded that educational goals should emerge from the innate interests of children. Memorization and rote knowledge could not give children the tools to creatively realize their own ends. Instead, they should develop the capability to solve problems that emerge in the pursuit of those ends. This could only happen if experience became the center of education. Dewey wrote:

The planning must be flexible enough to permit free play for individuality of experience and yet firm enough to give direction towards continuous development of power (Dewey, 1998, p. 65).

In this context, we can say that Dewey advocated freedom more than discipline. However, it should not be understood that this is absolute freedom. To him, impulses and desires are the starting point, and innate instincts and tendencies should be taken the starting point for mental maturation. "Impulses and desires that are not ordered by

intelligence are under the control of accidental circumstances,” Dewey wrote (1998, 75-76). Therefore, experience is central to his approach to learning: “To learn from experience is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence” (Dewey, 1916, 87-88). He continues by saying that “experience itself primarily consists of the active relations subsisting between a human being and his natural and social surroundings” (Dewey, 1916, 167). He declared that “an ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has vital and verifiable significance (Dewey, 1916, 90). He defined education as a part of experience, saying that “there is an intimate and necessary connection between the processes of actual experience and education.” (Dewey, 1998, p. 7).

He also gave importance to aims as well as experience. Therefore, he focused on current experience as the only meaningful preparation for a future that was not static but rather marked by progressive change (Dewey, 1916, pp. 51-67). Thus, Dewey’s instrumentalism generally focuses on the beneficial consequences that follow from focusing on the time that could be actually lived. Education should value this, so the individual could progress by focusing on the situation at hand. Dewey conducted his observation of the Turkish education system from the perspective of these ideas. It is not surprising then that they would color his advice to Turkish officials and teachers.

Dewey was invited to Turkey by the Turkish Ministry of Education in order to observe the educational system and share his ideas because Turkey was demanding progress from its educational system. Dewey accepted Turkey’s invitation, organizing a trip from 19 July 1924 until 06 September 1924 which included Istanbul, Ankara and Bursa. Schools were closed, however, owing to summer break. Despite this, he was able to investigate some schools, listen to teacher’s problems, participate in some meetings and give several interviews during his trip. Afterwards, he submitted a memorandum of understanding to the Ministry before his departure, which the Turkish government proposed to include in the national educational budget for 1925. In this report Dewey recommend that translations from foreign literatures should be made and widely disseminated to teachers to expose them to new ideas. Teacher associations should also be established to facilitate their discussion of the readings. He also suggested that school equipment should be exhibited and that books should be delivered to teachers. He urged the Turkish government to send some teachers and students abroad for further training. And he recommended the establishment of many vocational high schools, with special branches devoted to the education of teachers and supervisors. On 8 September 1924 the government published a new circular order on education in which the imprint of Dewey’s recommendations was clearly evident (Ata, 2001, 193-207).

After returning to the United States, Dewey submitted his main report—thirty pages in length—to the Turkish government, which published it in *Maarif Vekaleti Mecmuası* (Dewey, 1 Mart 1925). The report addressed seven key elements of the Turkish educational system: “Program”, “Organization of the Ministry of Education”, “Training and Treatment of Teachers”, “School System”, “Health and Hygiene”,

“School Discipline” and “Miscellaneous” (Dewey, 1960). Unsurprisingly, the report reflects Dewey’s educational ideas. It strongly suggested that students should have an interactive relationship with their villages and their surroundings. High schools should prepare students for occupations. Children should be active and enterprising in their communities. Curricula should be adapted to meet the local conditions and needs of different sections of the country (Kazamias, 1969, p. 141). Dewey’s report was read by teachers and directors of education, and then steps were taken in 1926 by the Ministry and educators to implement his proposals in the elementary school curriculum. Thus Dewey’s ideas had an immediate and direct influence on Turkish education.

One of Ataturk’s basic principles of education was that “education should be practical.” On the one hand, he wanted to eliminate the problem of illiteracy emerging for various reasons; while on the other hand, he wanted to constitute a new society with a different social and economic life (Fidan & Erden, 1997, p. 124). To Ataturk education should impart knowledge that could be applied in a productive life; therefore, many vocational high schools were opened after the foundation of the Republic. Along with this vocational focus, schools were empowered to transform the social and cultural ideas of the Turkish public.

According to Dewey, the world changes constantly. Thus it is impossible to produce solutions to the problems that emerge in this process of change by relying exclusively on received knowledge. Rather, we must respond to this situation with a solution-oriented disposition that constructs new knowledge in response to new challenges (Dewey, 1916, 66, 94). This capability develops as we encounter problems, which should be central to education. Children should not be made the slave of books. These ideas were introduced to Turkey through S. Celal, who wrote and published a report “On the Organization of the Ministry of Education,” in which it is possible to see Dewey’s impact (Binbaşıoğlu, 1999, p. 178). Celal mandated the removal of content—the Great Wall of China, for instance—that was seen as disconnected from the experience of Turkish students. Their subjects and courses of study should be taken from their environment. The schools should be connected to life. The country needed, he argued, real living and working schools that should not educate people who were divorced from real life (Binbasioğlu, 1999, pp. 178-79). While this sort of understanding of education waned between the 1960s and early 2000s, in 2005 the Turkish education system re-introduced project-based training methods (Erdoğan, 2002, p. 51).

In the 1930s Dewey’s ideas were influential in the popularization of the “Project Method” by Ihsan Sungu, who promoted the scientific basis of the method in an article published in 1930 and in a book on general instruction methods published by the Ministry of Education (Sungu, 1930, pp. 185-195). The book and article, which drew extensively on Dewey’s and other philosophers’ work was widely read in teacher training high schools until 1952. These publications were used to support campaigns to support the expansion of literacy rates in Turkey which, though already low, had dropped significantly due to the substitution of the Latin for Arabic script in the

education reforms of the new Republic. “Millet Mektepleri/Public Schools” and “Halk Evleri/People’s Houses” were also established to support the literacy campaigns and to provide on-the job training.

Learning by doing and learning through real experiences play an important role in Dewey’s ideas. Both involve aims, which cannot be separated from real life. (Dewey, 1916, 64-67). The problem of traditional education, however, was that the knowledge transmitted was all-too-often disconnected from the lives of students. According to Dewey,

...the contempt for physical as compared with mathematical and logical science, for the senses and sense observation; the feeling that knowledge is high and worthy in the degree in which it deals with ideal symbols instead of with the concrete; the scorn of particulars except as they are deductively brought under a universal; the disregard for the body; the depreciation of arts and crafts as intellectual instrumentalities, all sought shelter and found sanction under this estimate of the respective values of experience and reason – or, what came to the same thing, of the practical and the intellectual (Dewey, 1916, p. 162).

Dewey mentions that traditional education tended to value and transmits knowledge that was already settled, but the value of this knowledge, he argued, lay in its usefulness for solving present problems or acquiring new knowledge, not in and of itself. People acquire knowledge through their own efforts to solve problems confronted in experience. *Knowledge acquired in this fashion becomes part of the individual learner’s working knowledge rather than a collection of dead facts to be remembered.* Such knowledge enhances the learner’s capabilities to achieve solutions. To Dewey, learning by doing and living forges a connection from the past to the future (Dewey, 1916, 87-88).

Drawing both on his educational philosophy and his assessment of Turkish Schools, Dewey made recommendations for both general schools and agricultural and vocational schools in his report. These schools, he suggested, should be organized so as to become the centers of community life, particularly in the rural districts, which required, of course, the careful adaptation of the schools to local conditions. Based on these recommendations, “Village Institutes” were established in the late 1930s. Although some Turkish educators, such as I. Mahir Efendi, E. Nejat, İ. Baltacıoğlu and F. Kanat, had called for the establishment of these kinds of schools the prior to the inauguration of the Republic, their ideas had not been implemented (Erdoğan, 2013; Oğuzkan, 2013). These schools, once they were established in the late 1930s, tackled problems such as promoting the habit of reading, fostering creative cultural values, cultivating effective self-regulation through extracurricular activities (Binbaşıoğlu, 1999, pp. 107-08). They were clearly designed to actualize Dewey’s idea of combining work and education.

Students and alumni of the schools were not only expected to serve as school teachers, but also leaders of their respective communities and districts at the same. Students actually established their own schools, homes, work places etc., and learned by doing and living together (Güvenç, 1998, p. 56). After the schools were established, numerous books, including books on active learning, were translated into Turkish and

disseminated to the schools. The schools used a problem-focused approach to training, organizing subject matter around the interests that emerged from students' experience and aims. This unification of subject matter by experience connected content to real life problems rather than subdividing it into separate courses by discipline (Dewey, 1916, pp. 130-132). Dewey wrote:

All courses in the old programs were completely independent of each other. They were separately determined. It was not paid attention the connections between them. This connections between courses were given the most important in the new program (Maarif Vekaleti, 1926, pp. 3-4).

Such innovations had already been implemented in the primary school curriculum as early as 1926 when a new course, Life Studies/Hayat Bilgisi, was put into the curriculum of elementary school for first three grades (Kafadar, 1994, p. 178). By 1931 physics, chemistry and biology had been consolidated into a comprehensive science course, while history, geography and citizenship were consolidated under social sciences shortly thereafter. These curricular innovations remained in effect until 1975. Later, in 1992, there was another effort at curricular integration, though this primarily involved consolidation of topics within individual textbooks (Binbaşoğlu, 1999, pp 37-39, 138).

With the establishment of a new state Turkey needed to establish a new educational system founded upon principles wholly different from those that guided the educational system of the Ottoman. The new nation looked to prominent international educational theorists, Dewey foremost among them, for insight into what those principles should be. In doing so, the Turkish Republic made significant efforts to implement Dewey's recommendations and his educational ideas into the nation's schools. Dewey himself testified to the success of their efforts when he returned to Turkey in 1945. After visiting schools in Ankara he said, "The schools that I dreamed were established in Turkey. They are named 'Village Institutes'. It would be to the point that the whole world should reconstruct their educational system by taking into consideration those Turkish schools that were established by Turkish people." (Cevizci, Dewey md.). Later, in 1949, Turkish educators celebrated Dewey's ninetieth birthday, a further indication of the esteem Dewey enjoyed in Turkey (Yasa, 1949, p. 369). As I have tried to show here, Dewey's pragmatism was a direct influence on the educational reforms enacted in the new Turkish Republic. However, their influence can be traced right into the 1950s. Though the trail of Dewey's influence is less clear in the 1960s—perhaps continuing in the establishment of vocational high schools—it appears to be somewhat resurgent since 2005, when the first three items of the statement of general purposes of Turkish formal and mass education highlighted the need for children to be educated according to their abilities and interests (Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları, items 1, 2, 3 and 4).

Conclusion

Turkey was a country established a new. Of course, inheriting the old tradition, it was influenced by the cultural legacy of that tradition, but it set out to establish something new. It traded the old perennialist and essentialist assumptions underlying Ottoman education for the new educational philosophies articulated by pragmatists, progressivists, and reconstructionists. It tried to move from a teacher centered to a student centered approach to instruction. Educational technologies were adopted and implemented at a rapid rate. Teachers were given a role in guidance. In all of this pragmatism/progressivism was sometimes directly and sometimes indirectly a significant impact on the evolution of the Turkish educational system.

Turkey wanted to progress its educational system in this perspective like other some developing and developed countries. It was normal that it took certain steps for this issue. One of these steps was to get some advices from foreign scholars and intellectuals by inviting to the country. Dewey was an important pragmatist and respected person in this topic as an educator and philosopher. Thus, Turkish executive staff invited him to observe on educational system and to get his recommendations. As partly indicated above, his reviews were result-centered or pragmatist. Namely, he would recommend the views that would be useful at the end. This was a crucial thing that Turkey was looking for it. After visiting in Turkey, Dewey wrote a report regarding Turkish Educational System to give some recommends. Dewey, as a pragmatist philosopher, recommended profitable and practicable views for the education system. We can state that these reviews reflected Dewey's ideas as a pragmatist philosopher.

All in all, elites following western ideas and styles of life needed new perspectives and implementations for transformation of society. They sent students abroad, and they invited some intellectuals to the country to enhance its politics and philosophy of education as well (Tangulu, Karadeniz, & Ateş, 2014, pp. 1895-1810). Dewey was one of them. Therefore, Dewey's effect on Turkish education system occurred in this way.

Cumhuriyetin İlk Dönemlerinde Dewey Pragmatizmi ile Türk Eğitim Sistemi İlişkisi*

Ahmet KESGİN**

Makale Gönderme Tarihi: 13 Mayıs 2015

Makale Kabul Tarihi: 16 Eylül 2015

ÖZ: Osmanlı'nın son dönemlerinden başlayarak Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar Türkiye (ve Osmanlı), toplum modernleştirilmesi amacıyla eğitimin niteliğini değiştirerek eğitim politikalarında bir takım değişikliklere gitti. Özellikle Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında, bu süreç üzerindeki önemli dış etkilerden birisi, Amerikan Pragmatizmiydi. Pragmatist eğilimlere sahip olan kurucu siyasi kadro ülkeye pragmatizmin en önemli temsilcilerinden olan, ilerlemeci ve demokratik eğitim konusunda uluslararası büyük üne sahip olan J. Dewey'i davet etmişti. Kurucu kadro, ondan ülkenin eğitim sistemini değerlendirmesini ve bu konuda tavsiyeler almayı istemişti. Bunun sonucunda üç aylık bir ziyaret gerçekleştiren Dewey'in değerlendirmeleri ve tavsiyeleri üzerinden eğitim sistemi üzerinden pragmatik bir etkinin oluştuğunu gözlemlemek mümkündür. Onun yaptığı tarihsel ve felsefi tahkikler ile "köy enstitüleri" üzerinden 1930 ve 40'larda Türk eğitim sistemi üzerinde pragmatizmin etkilerinin izlerini taşıdığına göstergesidir. Bu etkinin izleri 1950'lerden günümüz eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri üzerinden devam ettiğini belirlemek mümkündür.

Anahtar kelimeler: Osmanlı; Dewey; meslek liseleri; köy enstitüleri

Geniş Özet

Amaç ve Önem: 19. Yüzyıl boyunca Osmanlı coğrafyası bir dizi çatışmalara sahne olmuştur. Bunun sonucunda çözülme ve yıkılış gelmiştir. Bu süreci durdurmak ve hatta geri çevirmek için eğitimden askeri yeniliklere birçok tedbire başvurulmuş olsa da yaklaşık 600 yıllık Osmanlı Devleti yıkılmış yerine irili-ufaklı birçok yeni devlet kurulmuştu. Bunlardan biri olan Türkiye 20. Yüzyılın başlarında kurulmuştu. Dolayısıyla Türkiye, Osmanlı bakiyesi bir devlet olarak tarih sahnesine çıkmıştı. Anadolu'da yeni bir Cumhuriyet kuran irade ve fâiller, Osmanlı içinde yaşanan fikri ve siyasi tartışmayı bütün canlılığıyla yeni ülkeye taşımışlardı. Ümmetçilik, Milliyetçilik ve Batıcılık olarak üç ana akıma ayrılabilen siyasi kurtuluş reçetelerinden özellikle sonuncusu iktidar olma ve ülkeyi bu yönde dönüştürme imkânını elde etmişti. Böylece, ülkenin yönü batıya ve batıdan gelecek olanaydı. Bu makalenin konusu öncelikle bu meseleye örnek olması bakımından önemlidir. Bununla birlikte kurgulanan proje doğrultusunda, Türkiye'nin başarıya odaklı sonuç almaya dönük hamlelere ihtiyacı vardı. Pragmatik (faydacı) olarak attığı adımların önemli görünür alanlarından biri olan eğitimde, kendisine, amaçları doğrultusunda bakış açıları sunacak dünyaca ünlü isimleri ülkeye davet etmişlerdi. Bunlardan biri dünyaca ünlü, pragmatik (araşsalılık/vesilecilik) felsefenin önemli temsilcilerinden John Dewey'dir. Bu çalışmanın amacı öncelikle Cumhuriyet'in kurucusu olan faillerin nasıl bir zihniyete sahip olduklarını kısaca göstererek aslında zikredilen felsefe ile uyumunu göstermektir. Bu uyumu gösterirken gerek yeni ülkenin kurucu fâillerinin gerekse Dewey'in fikirlerine değinmek önemlidir. Dewey, 1924'ün yazında eğitim üzerinde gözlemlerde

* Bu makalenin özeti, 2013 yılında Eğitim Felsefesi Topluluğu tarafından her yıl düzenlenen Uluslararası Konferans'ta ABD'nin Oregon Eyaleti'nin Portland şehrinde sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye, akesgin@gmail.com

bulunması ve tavsiyeleri alınması için ülkeye davet edilmişti. Sonuçta bir rapor hazırlamıştı. Daha sonraki Halk Evleri, Köy Enstitüleri gibi bazı uygulamalar göstermektedir ki Türkiye’de hayata müdahale veya katkısı bakımından Dewey’in, dolayısıyla pragmatizmin etkisi görülebilir. Bunun doğrudan bir etkilenme şeklinde olduğu vurgusundan ziyade yeni kurulmuş olan Cumhuriyet’in de ihtiyacı açısından değerlendirmek önemlidir. Makalenin amacı, öncelikle bu etkinin doğrudan (gezi ve rapor ile) ve dolaylı (ihtiyaçlar ve fikirler üzerinden) bir şekilde oluştuğunu somut olgular üzerinden göstererek değerlendirmektir. Bu, esasında Cumhuriyet’in kurucu ve öncü faillerinin pragmatik siyasetlerinin bir parçasını göstermesi bakımından ayrıca önemli bir çalışmadır.

Yöntem: Bu çalışmada öncelikle tarihsel bir olgu olarak bir durumun tespiti yapıldığından dolayı tasvir edici bir yöntem kullanılmıştır. Bununla beraber Cumhuriyeti kuran iradenin zihniyet yapısını göstermesi bakımından Mustafa Kemal Atatürk’ün fikirlerine yer verilerek esasında ülkeye davet edilen Dewey’in temel bakış açısı ile onunkilerin benzerlikleri gösterilmek istenmiştir. Bu yönüyle de tasvir edicidir. Bunların yanında gerek Cumhuriyet’in ihtiyaçları gerekse Dewey’in tavsiyeleri doğrultusunda oluşmuş olan uygulamaya dönük örneklikler üzerinden bu benzerliğin izi sürülmüştür. Böylece giriş ile tarihsel arka plana kısmen değinilmiş, ardından John Dewey’in fikirleri ile Türk eğitim sistemi arasındaki ilişki veya etkileşimin resmi çekilmeye çalışılmıştır.

Bulgular: Yukarıdaki amaç doğrultusunda yapılmış bu çalışmada görülüyor ki yeni ve zorluklar ile kurulmuş olan bu devlet ve ülkenin, kurucuların zihniyeti doğrultusunda hızlı, sonuca giden adımlar atması gerekiyordu. Aslında batıya karşı bağımsızlık mücadelesi veren ve yeni bir ülke olarak ortaya çıkan Türkiye’nin yine çareyi batıdan gelen tesirlerde aramasına örneklik oluşturması bakımından önemli olan bu çalışma göstermektedir ki, zaten öteden bu yana tartışılan ve takip edilen fikir ve uygulamalar ile Türkiye, yeni yol haritasını ona göre inşa etmektedir. Büyük fotoğraf veya “bütün” buydu. Dewey’in ziyareti, bulguları ve tavsiyeleri, ülkenin genel gidişatı ve tercihlerindeki bu bütünün bir parçasını oluşturan önemli bir olgudur. Gözlem yapması ve tavsiyede bulunması için davet edilen Dewey’in yaklaşımlarının somut örneklik bağlamında doğrudan değil belki, ancak söz konusu bütün içinde dolaylı tesiri olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuçlar: Osmanlı sonrası Anadolu’da yeni bir devlet kuran faillerin siyasi adımlarında pragmatizmin ayak izlerini gözlemlemek mümkündür. Ülke kurulduktan sonra atılan adımların her biri temelde daha kuşatıcı bir amacın varlığının göstergesiydi. Bu bakımdan eğitim alanında atılan adımlar da bu temel amacın bir parçasıydı. Dolayısıyla Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim alanında yapılan birçok yeni uygulama esasında söz konusu temel amacın gerçekleştirilmesi için birer araçtı. Modernleştirerek veya Batılılaştırarak ülkeyi daha mamur hale getirme ve geliştirme olarak ifade

edilebilecek bu temel amacın gerçekleşmesi için eğitim önemli bir manivela olarak görülüyordu. Bu çalışma öncelikle bu çabayı göstermesi bakımından değerlendirilebilir. Bunun yanında, bu çalışmada Cumhuriyetin ilk kurucu kuşağının genel pragmatik tavır ve eylemlerinin örneğini, Atatürk'ün eğitim ile ilgili fikirleri ve 1930-40'lardaki eğitim uygulamaları üzerinden görmek mümkündür. Zikredilen temel amaç doğrultusunda atılan önemli bir adım olarak Dewey'in davet edilmesi ve eğitim ile ilgili fikirleri üzerinden Cumhuriyet'in 1950'lere varan tecrübesine, genel olarak batının özelde ise Dewey'in yani pragmatizmin etkisini yine bu çalışmada görmek mümkündür. Bir pragmatist olan Dewey'e göre, idealistler (rasyonalistler de diyebiliriz) gibi teoriden ziyade uygulamaya odaklanılarak, ortaya çıkan meselelere çare aranmalıdır. Bu bağlamda gözlemini yapmış, ve yine bu doğrultuda tavsiyelerde bulunmuştur. Bunun sonucunda genç ülkenin önünde duran büyük meselelerden biri olan eğitime dair katkısı 1930'lardan itibaren bazı somut adımlar atılmasında dikkate alınmış gibi görünüyor.

Kaynakça

- Ata, B. (2000). The influence of an American educator (John Dewey) on the Turkish educational system. *The Turkish Yearbook of International Relations*, 31, 119-130. Available at: http://www.politics.ankara.edu.tr/?bil=bil_tyearbook&cilt=31.
- Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'in Türkiye seyahati, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 193-207.
- Binbaşoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma- Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Burnett, R. (1979). Whatever happened to John Dewey. *Teachers College Record*, 2, 192-210.
- Cevizci, A. (2013). *Felsefe Sözlüğü* (Dewey maddesi). İstanbul: Paradigma.
- Curtis, J. & Boulwood, M. E. A. (1966). *A short history of educational ideas*. London: University Tutorial Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Lexington: Unabridged Classic.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1960). *The John Dewey Report*. Ankara: M.E.B. Talim ve Terbiye Dairesi , Test ve Araştırma Bürosu.
- Dewey, J. (1925). *Türkiye maarifi hakkında rapor* (translated by Ministry of Education), *Maarif Vekaleti Mecmuası*, 1, 8-30.
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi sorunlar ve çözümler*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2013). *Köy Enstitüleri*, Available at: <http://irfanerdogan.com.tr/egitimyazileri.asp?IDText=22>.
- Erden, M. & Fidan, N. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım.
- Güvenç, B., (1998). History of Turkish education. *Education and Science*, 22(108), Special Issue.

- Kafadar, O. (1994). Türk eğitim sisteminde pragmatik yönelişler ve Mehmet Emin Erişirgil. Presented at *Türkiye Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kazamias, A. M. (1969). *Education and the quest for modernity in Turkey*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maarif Vekaleti (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Milli Matbaası.
- Oğuzkan, F. (2013). *Köy enstitüleri öğretim programları*. Available at: <http://www.egitim.aku.edu.tr/oguz.htm>.
- Tangulu, Z., & Karadeniz, O., & Ateş, S. (2014). Cumhuriyet dönemi eğitim sistemimizde yabancı uzman raporları (1924-1960). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1895-1910.
- Turan, S. (2000). John Dewey's report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. *History of Education*, 29(6), 543 – 555.
- Sungu, İ. (1930). Proje usulü. *Terbiye*, 3, 185-195.
- Yasa, İ. (1949). J. Dewey'in 90. yıl dönümü dolayısıyla. *İlköğretim*, 283, 3699-3700.



Prospective Biology, Physics and Chemistry Teachers' Conceptions towards Science-Pseudoscience Distinction

Şeyda GÜL*

Received: 29 August 2014

Accepted: 22 July 2015

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the comparison of prospective biology, physics and chemistry teachers' conceptions towards science-pseudoscience distinction in terms of different variables. For this aim, a scale adopted by Kirman-Çetinkaya, Laçın-Şimşek ve Çalışkan (2013) was applied to totally 289 prospective teachers who attend at biology, physics and chemistry departments of Kazım Karabekir Faculty of Education at Ataturk University. The data were analyzed by SPSS 18.0 program. The findings indicated that prospective teachers had generally scores in average level for statements in scale. The findings also indicated that there was a statistically significant difference in terms of gender, grade and departments.

Keywords: science-pseudoscience distinction; prospective teacher; conception

Extended Abstract

Purpose and Significance: One of the basic purposes of science education is to provide students' being scientifically literacy (Çokadar & Demirtel, 2012; Tan & Temiz, 2003). Scientific literacy is defined as knowing nature of science, understanding how the information is obtained, perceiving that knowledge in science is up to known facts and perceiving that this may change as the new evidences are collected, knowing the main concepts, theories and hypotheses in sciences and perceiving the difference between scientific evidence and personal opinion (Tan & Temiz, 2003).

The nature of science is often defined as epistemology of science (scientific knowledge) and the values and beliefs in nature of science (Abd-el-Khalick, Bell & Lederman, 1998; Lederman 1992). According to Lederman (1999):

- Scientific knowledge is tentative (subject to change)
- Scientific knowledge is empirically based (based on and/or derived from observations of the natural World)
- Scientific knowledge is subjective (theory laden)
- Scientific knowledge involves human inference, imagination, and creativity (involves the invention of explanations)

* Assist. Prof. Dr., Ataturk University, Erzurum, Turkey, seydagul@atauni.edu.tr

Citation Information

Gül, Ş. (2016). Biyoloji, fizik ve kimya öğretmenleri adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı anlayışları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 177-197.

- Scientific knowledge necessarily involves a combination of observations and inferences

- Scientific knowledge is socially and culturally embedded.

Today, in parallel with the increasing interest in science, the new and "extraordinary scientific (!)" theories come to the agenda increasingly and this situation cause serious disturbances in the society.

Pseudoscience is defined as opinions, process and attitudes which masquerade as science but in reality not scientific (Kirman-Çetinkaya & Laçin-Şimşek, 2012).

It is possible to distinguish between scientific knowledge and non-scientific by understanding the science correctly (Kirman-Çetinkaya & Laçin-Şimşek, 2012). Moreover, it is important to be able to do exactly the distinction of science-pseudoscience for biology, physics and chemistry prospective teachers especially studying in universities. Therefore, the aim of this study is to examine the comparison of biology, physics and chemistry prospective teachers' conceptions towards science-pseudoscience distinction in terms of different variables

Methods: Comparison method, which is among non-experimental designs of quantitative approach, was used to guide the process. In a comparative design, which are used for determining the causal relationship between dependent and independent variables, the researcher investigates whether there are differences between two or more groups on the phenomena being studied (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; McMillan & Schumacher, 2010).

In this study, a scale was applied to totally 289 prospective teachers who attend at biology, chemistry and physics departments of Kazim Karabekir Faculty of Education at Ataturk University. Likert-type "Science and Pseudoscience Distinction Scale", which was developed by Oothoudt (2008) and adapted to Turkish by Kirman-Çetinkaya, Laçin-Şimşek and Çalışkan (2013), was used. The scale comprises 23 items, totally 4 subscales named "knowledge level towards pseudoscience", "knowledge level towards scientific process", "knowledge level towards science-pseudoscience distinction" and "pseudoscientific beliefs". SPSS 18.0 package program was used in analyzing the data. Mean squares, standard deviations and MANOVA tests were conducted.

Results: This study searched the answers for three questions. Concerning with the answers to these questions:

Firstly, MANOVA was done in order to determine if there was a difference between genders in terms of sub-dimensions in scale. MANOVA test revealed that there was a statistically significant difference between genders ($p < 0.05$) and also males have more mean score than females in general.

Secondly, MANOVA was done in order to determine if there was a difference between grades in terms of sub-dimensions in scale. MANOVA test revealed that there was a

statistically significant difference between grades ($p<0.05$) and also all of classes participate in the mid-level for statements in the scale in general.

Finally, MANOVA was done in order to determine if there was a difference between departments in terms of sub-dimensions in scale. MANOVA test revealed that there was a statistically significant difference between departments ($p<0.05$) and also all of classes participate in the mid-level for statements in the scale in general.

Discussion and Conclusions: The findings indicated that prospective teachers have generally mid-level conceptions towards statements in the scale. The findings also indicated that there was a statistically significant difference in terms of gender, grade and department.

In literature, there are a limited number of studies towards determining prospective biology, physics and chemistry teachers' conceptions at the point of science-pseudoscience distinction. Therefore, it is necessity to do more studies for examining in more depth and finding reasons the factors which lead to prospective teachers' conceptions in this subject. In addition, it is thought that this study is intended to shed light future researchers to conduct similar studies.

Biyoloji, Fizik ve Kimya Öğretmeni Adaylarının Bilim-Sözde Bilim Ayrımı Anlayışları

Şeyda GÜL*

Makale Gönderme Tarihi: 29 Ağustos 2014

Makale Kabul Tarihi: 22 Temmuz 2015

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, biyoloji, fizik ve kimya öğretmeni adaylarının bilim-sözde bilim ayrımına yönelik anlayışlarını farklı değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaçla hazırlanan Kirman-Çetinkaya, Laçin-Şimşek ve Çalışkan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geliştirilen bir ölçek, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi biyoloji, fizik ve kimya eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören toplam 289 öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilerin SPSS istatistik programıyla yapılan analizleri sonucu elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı ölçeğindeki ifadelerle katılımının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular alt boyutlara göre cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından incelendiğinde ise tüm değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: bilim-sözde bilim ayrımı; öğretmen adayı; anlayış

Giriş

Günümüzde fen eğitiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin bilimsel olarak okur-yazar olmalarını sağlamaktır (Çokadar & Demirtel, 2012; Tan & Temiz, 2003). Bilimsel okur-yazarlık; fen bilimlerinin doğasını bilmek, bilginin nasıl elde edildiğini anlamak, fen bilimlerindeki bilgilerin bilinen gerçeklere bağlı olduğunu ve yeni kanıtlar toplandıkça değişebileceğini algılamak, fen bilimlerindeki temel kavram, teori ve hipotezleri bilmek ve bilimsel kanıt ile kişisel görüş arasındaki farkı algılamak olarak tanımlanmaktadır (Tan & Temiz, 2003).

Fen eğitimi yoluyla bilimsel okur-yazarlığın sağlanabilmesi, bilimin ve bilimsel çabaların doğru anlaşılmasına bağlıdır (Ünal-Çoban & Ergin, 2008). Bu bağlamda öncelikle “Bilim nedir?” sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bilimin birçok farklı tanımı yapılmakla birlikte, en çok kabul görenlerden biri bilimin var olan bilimsel bilgiler ve bu bilgilerin elde edilmiş süreci şeklindeki tanımıdır (Özgenel, 2013). Öte yandan bilim kelimesi günlük hayatta bazen “ilim” ve “fen” gibi Arapça kökenli kelimelerle aynı anlamda kullanılmaktadır. Alan yazında ise bilim; dini, politik, sosyal ve biyolojik bütün bilgiler şeklinde ifade edilmektedir (Ayvacı & Şenel-Çoruhlu, 2012; Haidar, 1999).

Günümüzden çok daha eski dönemlere bakıldığında, felsefenin bir alt dalı olarak nitelendirilen bilimin, disiplinler arası bilgi birikimi olan ve edindikleri eleştirel perspektiflerin senteziyle felsefe yapan Platon, Aristoteles gibi filozoflar tarafından değerlendirildiği görülmektedir. Ancak bilginin sürekliliği ve artarak gelişmesi, aynı zamanda her bilim dalının kendi içinde daha çok uzmanlık gerektiren bir yapıya dönüşmesi, zaman içerisinde bilimin felsefeden kopmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda bilime ilişkin bakış açısında da büyük ve önemli değişimler yaşanmıştır (Doğan, Çakıroğlu, Çavuş, Bilican & Arslan, 2011). Yeni bir yaklaşıma göre; bilim, bilim camiası tarafından kabul edilen bilimsel prensiplerden hareket ederek doğal ve

* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, seydagul@atauni.edu.tr

tasarlanan olaylarla ilgili tahminler yapmak ve dünyayı anlamak için bilim insanları tarafından oluşturulmaktadır (Abd-El-Khalick & Akerson, 2004, aktaran, Bilen, 2012). Bilim insanlarının bilimsel bilgi üretirken geçtikleri süreçleri ve bilimsel bilginin bu süreçteki yapılanması ise bilimin doğası kavramı içinde ele alınmaktadır (Leblebicioğlu, Metin & Yardımcı, 2012). Genellikle bilim epistemolojisinin yani bilimsel bilginin ve bilimsel bilginin doğasında var olan değer ve inanışlar olarak tanımlanan (Abd-el-Khalick, Bell & Lederman, 1998; Lederman 1992) bilimin doğası, bilimin ve bilimsel bilginin değişik özelliklerini içerir. Bu özellikler Lederman (1992) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Bilimsel bilgi geçicidir (değişime açıktır)
- Bilimsel bilgi deneyseldir (doğal dünyayı gözleme dayanır)
- Bilimsel bilgi sübjektiftir (teori yüklü)
- Bilimsel bilgi insan çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılığını gerektirir.
- Bilimsel bilgi gözlem ve çıkarımların bir bileşimini gerektirir.
- Bilimsel bilgi sosyal ve kültürel olarak kurulmuştur.

Yukarıda özellikleri sıralanan bilimin doğasını öğretmek, uzun zamandan beri fen eğitimcilerinin ortak bir amacı olmuştur (Abd-El-Khalick ve diğerleri, 1998; Bilen, 2012; Lederman, 1992). Bununla beraber, günümüzde bilimin doğası ve bilime olan ilginin artmasına paralel olarak yeni ve “sıra dışı bilimsel(!)” teoriler daha fazla gündeme gelmekte ve bu durum toplumda ciddi karışıklıklara neden olabilmektedir. Dolayısıyla bu durum toplumda neyin bilim olup neyin olmadığı konusunda ortaya çıkan karmaşa içinde bilim felsefecilerinin “sözde-bilimsel (pseudo-scientific)” şeklinde nitelendirdiği teorilerin peşinden kolayca sürüklenmesine yol açmaktadır (Gardner, 1957; Turgut, 2009). Sözde bilim (pseudoscience); bilimsel gibi görünen fakat gerçekte bilimsel olmayan, iyi düzenlenmiş bir takım fikirler, süreçler ve tutumlar olarak ifade edilebilir (Kirman-Çetinkaya & Laçın-Şimşek, 2012).

Son yıllarda bireylerin bilim-sözde bilim ayrımını yapabilme ve buna paralel olarak bilimin gücünü ve sınırlılıklarını kavrayabilme yetenekleri, bilimsel okuryazar olabilmeleri için bir gereklilik olarak öngörülmektedir (Lederman, 1992; McComas, Clough & Almazroa, 2000). Ancak bu gerekliliğe ek olarak, ayrım probleminin, bilimin genel olarak bilim dışı alanlardan özel olarak da sözde-bilimden farklılığını ortaya koyabilecek ölçütlerin belirlenebilmesi çabası şeklinde 20. yüzyılın ilk dönemlerinden itibaren önemli bilim felsefesi ekollerinin halen çözüm bekleyen temel sorgu alanlarından birisini oluşturduğu görülmektedir. Bununla beraber, bilim-sözde bilim ayrımı sadece felsefi bir tartışma olmanın ötesinde, toplumsal yaşantıyı da yakından ilgilendiren bir kavramsal çerçeve sunmaktadır (Turgut, Akçay & İrez, 2010). Bu çerçevede, özellikle fen öğretimi açısından ele alındığında, bilim sözde-bilim ayrımı konusunda varlığını gösteren olaylara yönelik tartışmalar popüler medyada sıklıkla yer almakta ve geniş kitlelerce takip edilmektedir (Çetinkaya, Turgut, Duru & Ercan, 2015). Bunun yanında Erduran (1995) tarafından ifade edildiği gibi, bilim sözde-bilim tartışmaları fen öğretiminin bir boyutu olan bilimsel içerik için de kullanılabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bilim sözde-bilim tartışmalarının gerek öğrenmeyi konu

edinen güncel kuramsal açıklamalar ile uyumu gerekse bilimsel okuryazarlığın farklı boyutlarına (bilimin doğası, bilimsel içerik gibi...) yönelik öğretimi destekleyici bir bağlam sunması sebebi ile fen sınıflarına dâhil edilmesi önemli görülmektedir (Çetinkaya ve diğerleri, 2015). Özellikle günlük yaşantımızla iç içe olan biyoloji, fizik ve kimya biyoloji gibi temel fen dersleri dikkate alındığında, fen grubu öğretmenlerinin yaşantıları ve eğitimleri sonucu sahip oldukları ön bilgileri, deneyimleri ve eğitim felsefelerinin; müfredat programları ve ders planlarını hazırlamanın yanında kullandıkları öğretim yöntemleri üzerinde de etkili olduğu görülmektedir (Akçay, 2011). Ayrıca, fen grubu öğretmenlerinin kullandıkları öğretim metotlarının araştırıldığı çalışmalarda, öğretmenlerin genelde fen derslerini kendilerinin bilimi nasıl anlıyorlarsa ve öğrendilerse o şekilde öğrettikleri ileri sürülmektedir. Bundan dolayı fen öğretmenleri eğer öğrencilere tamamen fen bilimlerinin içeriğini ve bilim felsefesini kavratmak istiyorlarsa onların bilimsel çalışmaların ve bilimin doğasının fen eğitimiyle nasıl ilişkili olduğu konusundaki farkındalıklarını geliştirmeleri (Türkmen & Yalçın, 2001) böylece bilim-sözde bilim ayrımını yaparak bilimi doğru bir şekilde kavratmaları gerekmektedir. Ancak bilimin kavratılmasına yönelik yapılan araştırmalar, sadece kitaplarda yazılan ve medyada yer alan bilgilerin bilim anlayışına yönelik çok sayıda yanlış bilgiyi içermediğini, aynı zamanda öğrencilerin, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve hatta öğretim elemanlarının da benzer davranış sergilediklerini ortaya koymaktadır (Abd-El-Khalick, Waters & Le, 2008; Altındağ, Tunç-Şahin & Saka, 2012; Impey, Buxner & Antonellis, 2012; Irez, 2006; Irez, 2008; Losh & Nzekwe, 2011; Lundström & Jakobsson, 2009; McComas, 2003). Bilindiği gibi, bilimsel yöntemi ve bilim ile bilim olmayanı ayırt edemeyen bir öğretmenden, bilimi doğru bir şekilde kavratması beklenemez (Kirman-Çetinkaya & Laçın-Şimşek, 2012). Dolayısıyla geleceğin fen bilimcilerini yetiştirecek olan bireylerin öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, özellikle üniversitelerde biyoloji, fizik ve kimya gibi temel fen grubu öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımını tam olarak yapabilmeleri oldukça büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde, özellikle ülkemizde öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımına yönelik bilgi ve anlayışlarını inceleyen oldukça sınırlı çalışmanın yapıldığı ve söz konusu çalışmaların ise genellikle fen-teknoloji öğretmen adayları (Kirman-Çetinkaya & Laçın-Şimşek, 2012; Turgut, 2009; Turgut, Akçay & İrez, 2010) ile yürütüldüğü, ayrıca nitel araştırmalar yapılarak bilim-sözde bilim ölçütleri üzerinde durulduğu (Çetinkaya & Laçın-Şimşek, 2012) görülmektedir. Bu kapsamda, biyoloji, fizik ve kimya gibi temel fen alanlarında görev yapacak öğretmen ve öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim anlayışlarının incelenmesine yönelik bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda yapılan bu çalışmanın, ülkemizde temel fen grubu (biyoloji-fizik-kimya) öğretmen adaylarının sözde bilimsel konulardaki anlayışlarını belirleyen ilk çalışma örneklerinden biri olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi aşağıda genel çerçevesi çizilen iki problem durumunu ele almaktadır. Bunlar;

Öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı anlayışları genel olarak ne düzeydir?

Biyoloji, fizik ve kimya öğretmeni adaylarının bilim-sözde bilim ayrımına yönelik anlayışları arasında cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri bölümler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel yaklaşımın deneysel olmayan araştırma desenlerinden biri olan karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılan karşılaştırma çalışmalarında, herhangi bir konuya yönelik iki veya daha fazla grubun görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığı, ortaya çıkan durumun nedenleri, bu nedenleri etkileyen değişkenler ya da etkinin sonuçları belirlenmeye çalışılır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; McMillan & Schumacher, 2010).

Bu çalışmada da biyoloji, fizik ve kimya öğretmeni adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı anlayışları cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi biyoloji, fizik ve kimya eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Söz konusu öğretmen adaylarının seçiminde, evrendeki tüm birimlerin örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olduğu basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmaya katılan toplam 289 öğretmen adayının cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Sınıf ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	Bölüm	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	Toplam
Kız	Biyoloji	25	16	31	20	92
	Fizik	7	10	9	11	37
	Kimya	24	18	24	5	71
Erkek	Biyoloji	3	5	6	5	19
	Fizik	5	12	12	7	36
	Kimya	15	13	5	1	34
Toplam		79	74	87	49	289

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla daha önce Oothoudt (2008) tarafından geliştirilen ve Kirman-Çetinkaya, Laçin-Şimşek ve Çalışkan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilim-Sözde Bilim Ayrımı Ölçeği"nden yazarlardan izin alınarak yararlanılmıştır. Kirman-Çetinkaya ve diğerleri (2013) tarafından ölçeğin uyarlama sürecinde, dilsel eşdeğerlik için Pearson momentler çarpımı katsayılarının korelasyonu ve ilişkili t-testi analizleri yapılmış, ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağladığı görülmüştür. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda orijinalinde 32 maddeden oluşan ölçeğin 23 maddeye indirilmesi uygun görülmüş ve buna göre ilgili maddelerin toplam varyansın % 43,105' ini açıklayan dört alt faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Buna göre son şeklini alan ve 5'li Likert tipi şeklinde hazırlanan ölçeğin alt faktörleri, "Sözde Bilim (SB)", "Bilimsel Yöntem (BY)", "Bilim-Sözde Bilim Ayrımı (BSBA)" ve "Sözde Bilimsel İnanışlar (SBİ)" şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının her bir değişken için (cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm) gerek ölçeğin geneli gerekse SB, BY, BSBA ve SBİ alt boyutlarına ait puanlarını belirlemek için ölçek maddelerinin ortalamaları alınmıştır. Puan ortalamalarına ait aralıkların belirlenmesinde Altunoğlu ve Atav (2005)'in çalışmasında belirtilen ölçütten yararlanılmıştır. Buna göre değerlendirmede kullanılan aralıklar şöyledir: 1.00-1.79 hiç katılmıyorum; 1.80-2.59 az katılıyorum; 2.60-3.39 orta derecede katılıyorum; 3.40-4.19 çok katılıyorum; 4.20-5.00 tamamen katılıyorum.

Çalışmada aritmetik ortalamaların yanı sıra, öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı anlayışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, birden fazla bağımlı değişkenin bulunduğu araştırmalarda varyans analizi yapmak için kullanılan bir teknik olan tek yönlü çok değişkenli varyans analizinden (One-Way MANOVA) yararlanılmıştır. Buna göre çalışmanın bağımsız değişkenlerini öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri bölümler oluştururken; bağımlı değişkenlerini ise "Bilim-Sözde Bilim Ayrımı Ölçeği" nin dört alt faktörü oluşturmaktadır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular çalışmanın problemleri doğrultusunda aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

Çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının genel olarak bilim-sözde bilim anlayışlarına ait puanları incelenmiştir. Daha sonra cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri bölümlere göre bilim-sözde bilim ayrımı ölçeğine ait puanları karşılaştırılmıştır. Analizlerde "tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (One-Way MANOVA)" kullanılmıştır. Analiz öncesinde örneklemin normalliği, varyansların

homojen dağılımı vb MANOVA'nın varsayımları test edilmiş ve verilerin MANOVA yapmaya uygun olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Bilim-Sözde Bilim Ayrımı Anlayışları

Çalışmada öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen bulgular Tablo 2'te sunulmuştur.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının sözde bilim ($\bar{x}=2.84$) ve bilim-sözde bilim ayrımı ($\bar{x}=2.74$) alt boyutlarındaki ifadeler orta düzeyde, sözde bilimsel inanışlar ($\bar{x}=2.56$) alt boyutlarındaki ifadeler düşük düzeyde, bilimsel süreç ($\bar{x}=3.97$) alt boyutundaki ifadeler ise yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Ölçeğin geneline ait puan ortalamasının ($\bar{x}=3.12$) ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Bilim-Sözde Bilim Ayrımı Anlayış Düzeyleri

MADDELER	\bar{x}
Sözde Bilim (SB)	2.84
Bilim, dua edenlerin hasta ya da yaralı insanları nasıl iyileştirdiklerini açıklayamaz.	3.20
Bilimsel deneyler mucizeleri açıklamak için kullanılabilirler.	2.52
Bilim, doğaüstü olaylar, hayaletler, duyu ötesi algılar ve uzaylılar gibi konuları içerebilir.	2.81
Hayalet avcıları, normal ötesi (paranormal) iddiaları bilimsel yöntemleri kullanarak destekleyebilirler.	2.26
Doğaüstü olaylar bilimsel denemelerin konusu değildir.	3.02
Doğaüstü olaylar bilim ile açıklanabilir.	2.84
Bilim hayaletler ve duyu ötesi algılar gibi konuları içermez.	3.23
Bilimsel Süreç (BS)	3.97
Bilimsel bir araştırmada bütün değişkenler dikkate alınmalıdır.	4.30
Bilim insanları bir hipotezi bilimsel denemelerle desteklerler.	3.93
Yayımlanmış olan bütün sonuçların ve bulguların diğer bilim insanları tarafından kontrol edilmiş olması önemlidir.	3.92
Bilimsel araştırma deneyler yoluyla veri toplamayı içerir.	4.11
Hipotezler bilgiye dayalı tahminlerdir.	3.95
Bilimsel sonuçlar için kanıtları toplama işlemleri, diğer bilim insanları tarafından tekrar edilebilir olmalıdır.	3.87
Bilim insanlarının bilimsel araştırma yaparken kullandıkları kesin bir takım adımlar vardır.	3.71
Bilim-Sözde Bilim Ayrımı (BSBA)	2.74
Astrologlar, gökyüzündeki yıldızları kullanarak insanların geleceğini ve/veya karakterlerini doğru tahmin edebilirler.	2.38
Bilimsel bilgiler yeni kanıtlar ışığında yeniden gözden geçirilebilir veya değiştirilebilir.	3.99
Tedavi için vücuda ya da vücudun yakınına mıknatıs koymak geçerli bir tıbbi yoldur.	2.45
Bilimsel bilgi kesindir ve değişmez.	2.73
Bazı insanlar, insanların avuç içlerini okuyarak geleceklerini doğru olarak anlatma yeteneğine sahiptirler.	2.05
Bilimsel bilgi için kanıtlar sadece deneyi yürüten insanlar arasında paylaşılır.	2.82
Sözde Bilimsel İnanışlar (SBİ)	2.56
Dünyayı ziyaret eden dünya dışı canlılar vardır.	2.45
Evler, ölen insanların hayaletleri tarafından ziyaret edilebilir.	2.34
Bilim insanları uzaylıların dünyayı ziyaret ettiğini ispatlamak için veri toplayabilirler.	2.88
Genel Ortalama	3.12

Öğretmen Adaylarının Bilim-Sözde Bilim Ayrımı Anlayışlarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı ölçeğinden elde edilen puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiş ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
SB	Kız	200	2.82	0.63
	Erkek	89	2.89	0.55
BS	Kız	200	3.87	0.69
	Erkek	89	4.20	0.58
BSBA	Kız	200	2.76	0.67
	Erkek	89	2.68	0.69
SBİ	Kız	200	2.54	0.94
	Erkek	89	2.59	1.05
Ölçeğin Geneli	Kız	200	3.09	0.45
	Erkek	89	3.20	0.38

Tablo 3 incelendiğinde, kız ve erkeklerin bilim-sözde bilim ayrımı ölçeğinden elde edilen puanlarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bulgular alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde; SB ve BSBA alt boyutlarına ait ifadeler kız ve erkeklerin orta düzeyde katıldıkları, bununla beraber BS alt boyutundaki ifadeler her iki cinsiyette de katılımın yüksek düzeyde olmakla beraber erkeklerin puan ortalamalarının kızlara göre daha fazla olduğu, SBİ alt boyutunda ise kız ve erkeklerin puan ortalamalarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Çalışmada bilim-sözde bilim ayrımı ölçeğinden elde edilen ortalama değerler, tüm öğretmen adayları için cinsiyetlerine göre tek yönlü MANOVA analizi ile test edilmiştir. MANOVA analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; ölçeğin alt boyutları açısından öğretmen adaylarının ölçekten elde edilen ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [Wilks' Lambda (Λ)=0.945, $F=4.151$; $p<0.05$].

Yapılan iki yönlü izleme analizi sonucunda ise, öğretmen adaylarının sadece bilimsel sürece ilişkin anlayışlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşmasına ($p<0.05$) rağmen diğer alt boyutlar açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Puanların MANOVA Sonuçları

Bağımlı değişken	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
SB	0.371	1	0.371	1.009	0.316
BS	6.726	1	6.726	15.421	0.000
BSBA	0.405	1	0.405	0.890	0.346
SBİ	0.165	1	0.165	0.175	0.676

KT: Kareler toplamı, SD: Serbestlik derecesi, KO: Kareler ortalaması

Öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı ölçeğinden elde edilen puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Sınıflar	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
SB	2. Sınıf	79	2.94	0.59
	3. Sınıf	74	2.74	0.56
	4. Sınıf	87	2.82	0.63
	5. Sınıf	49	2.87	0.65
BS	2. Sınıf	79	3.70	0.65
	3. Sınıf	74	3.94	0.65
	4. Sınıf	87	4.13	0.68
	5. Sınıf	49	4.17	0.62
BSBA	2. Sınıf	79	2.95	0.67
	3. Sınıf	74	2.65	0.66
	4. Sınıf	87	2.71	0.66
	5. Sınıf	49	2.58	0.68
SBİ	2. Sınıf	79	2.46	0.92
	3. Sınıf	74	2.48	0.94
	4. Sınıf	87	2.66	1.06
	5. Sınıf	49	2.64	0.94
Ölçeğin Geneli	2. Sınıf	79	3.11	0.41
	3. Sınıf	74	3.05	0.43
	4. Sınıf	87	3.17	0.44
	5. Sınıf	49	3.16	0.44

Çalışmada bilim-sözde bilim ayrımı ölçeğinden elde edilen ortalama değerler, tüm öğretmen adayları için sınıf düzeylerine göre tek yönlü MANOVA analizi ile test edilmiştir. MANOVA analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; ölçeğin alt boyutları açısından öğretmen adaylarının ölçekten elde edilen ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [Wilks' Lambda (Λ)=0.861, $F=3.617$; $p<0.05$].

Yapılan iki yönlü izleme analizi sonucunda ise, öğretmen adaylarının bilimsel yöntem ile bilim-sözde bilim ayrımına ilişkin anlayışlarının sınıf seviyelerine göre farklılaşmasına ($p<0.05$) rağmen diğer alt boyutlar açısından sınıflar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6

Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Puanların MANOVA Sonuçları

Bağımlı değişken	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
SB	1.615	3	0.538	1.470	0.223
BS	10.188	3	3.396	7.951	0.000
BSBA	5.370	3	1.790	4.062	0.008
SBI	2.269	3	0.756	0.801	0.494

Öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı ölçeğinden elde edilen puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiş ve analiz sonuçları aşağıda Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde, tüm bölümlerde öğretmen adaylarının ölçeğin geneline ait ifadelerle orta derecede katıldıkları görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait bulgular değerlendirildiğinde; SB ve BSBA alt boyutlarına ait ifadelerle tüm bölümlerdeki öğretmen adaylarının orta düzeyde katılım gösterdiği, SBI alt boyutunda ise kimya öğretmeni adaylarının katılım düzeylerinin düşük, biyoloji ve fizik öğretmeni adaylarının ise orta derecede katıldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca BS alt boyutuna ait ifadelerde her üç bölümdeki öğretmen adaylarının katılım düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Bölümler	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
SB	Biyoloji	111	2.87	0.61
	Fizik	73	2.80	0.58
	Kimya	105	2.86	0.64
BS	Biyoloji	111	3.99	0.63
	Fizik	73	3.91	0.70
	Kimya	105	4.01	0.72
BSBA	Biyoloji	111	2.81	0.66
	Fizik	73	2.68	0.70
	Kimya	105	2.69	0.66
SBİ	Biyoloji	111	2.72	0.92
	Fizik	73	2.70	0.99
	Kimya	105	2.28	0.95
Ölçeğin Geneli	Biyoloji	111	3.18	0.45
	Fizik	73	3.15	0.46
	Kimya	105	3.04	0.39

Çalışmada bilim-sözde bilim ayrımı ölçeğinden elde edilen ortalama değerler, tüm öğretmen adayları için öğrenim gördükleri bölümlere göre tek yönlü MANOVA analizi ile test edilmiştir. MANOVA analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; ölçeğin alt boyutları açısından öğretmen adaylarının ölçekten elde edilen ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [Wilks' Lambda (Λ)=0.945, $F=2.029$; $p<0.41$].

Tablo 8

Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Puanların MANOVA Sonuçları

Bağımlı değişken	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
SB	0.269	2	0.134	0.364	0.695
BS	0.546	2	0.273	0.595	0.552
BSBA	1.228	2	0.614	1.354	0.260
SBİ	12.337	2	6.168	6.811	0.001

Yapılan iki yönlü izleme analizi sonucunda ise, öğretmen adaylarının sadece sözde bilimsel inanışlar alt boyutunda öğrenim gördükleri bölümlere bağlı olarak

farklılaşmasına ($p < 0.05$) rağmen diğer alt boyutlar açısından sınıflar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p > 0.05$) tespit edilmiştir (Tablo 8).

Sonuç ve Tartışma

Son yıllarda fen eğitimi reformu hareketlerinin merkezinde yer alan bilimsel okuryazarlığın önemli bir yeterlik alanı da modern bilimle sözde-bilimin birbirinden ayırt edilebilmesi ve bu doğrultuda bilimin gücünün ve sınırlılıklarının kavranabilmesidir (McComas ve diğerleri, 2000; Turgut ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda geleceğimizi şekillendirmede önemli bir rol üstlenen temel fen branşlarındaki öğretmen ve öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı konusunda farkındalık geliştirmeleri ve bilim-sözde bilim ayrımını yapabilme konularında yeterli bir donanıma sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle söz konusu öğretmen/öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı anlayışlarının incelenmesi önemli hale gelmektedir. Buradan hareketle çalışmada biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adaylarının sözde bilim (SB), bilimsel süreç (BS), bilim-sözde bilim ayrımı (BSBA) ve sözde bilimsel inanışlar (SBİ) olarak tanımlanan boyutlara yönelik anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, her bir boyutun cinsiyete, sınıf düzeyine ve öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Çalışmanın birinci problem durumu doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim anlayışlarının genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarının BS alt boyutunda yüksek, SBİ alt boyutunda ise düşük düzeyde ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmen adaylarının bilimsel süreç konusunda yeterli olmalarına rağmen bilim-sözde bilim ayrımını yapabilme konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç boyutunda yüksek ortalamaya sahip olmaları çalışma açısından sevindirici olmakla birlikte, Turgut (2009) ile Kirman-Çetinkaya ve Laçın-Şimşek (2012) tarafından yapılan çalışmalara benzer şekilde bilim-sözde bilim ayrımında büyük oranda yetersiz kalmaları üzerinde durulması ve irdelenmesi gereken bir durumdur. Zira öğretmen adaylarının sergiledikleri bazı naif inanışların ve bilim, sözde-bilim ayrımında sergiledikleri tartışmalı görüşlerin günümüz dünyası için yetiştirilecek bireyler noktasındaki misyonları açısından göz ardı edilebilecek düzeyde olmadığı söylenebilir (Turgut, 2009). Çünkü öğretmen adaylarının/öğretmenlerin bilimsel olanla olmayanı ayırt etme noktasındaki yeterliliği öğrencilerin de bu konudaki yeterlilikleri ile yakından ilişkilidir. Bununla beraber, öğretmenlerin bilim ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin sadece öğrenciler değil aynı zamanda ders planlarından, sınıf içindeki tutumlarına ve hatta öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere kadar çok geniş bir etki alanı oluşturduğu bilinmektedir (Akçay, 2006). Dolayısıyla ilköğretim fen eğitiminden başlayarak programlar ve öğretmen boyutlarında bazı adımların atılması önemli görülmektedir (Turgut, 2009).

Çalışmanın ikinci problem durumu doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının her iki cinsiyette de ölçeğin geneline ait puan ortalamalarının orta düzeyde olmakla birlikte erkeklerin puan ortalamalarının

kızlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Kirman-Çetinkaya ve Laçın-Şimşek (2012) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Çalışmanın bulguları alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde ise sadece bilimsel süreç alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 4). Bilimsel süreç alt boyutuna ait ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin kızlardan daha yüksek puana sahip olması nedeniyle bu farklılığın ortaya çıktığı açıktır (Tablo 3). Alan yazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer şekilde katılımcıların bilimsel sürece ilişkin puanlarında erkekler lehine anlamlı bir farklılığın olduğuna yönelik bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Huppert, Lomask & Lazarowitz, 2002; Özdemir & Kaptan, 2013). Bu bulgu öğretmen adaylarının tutumlarıyla ilişkili olabilir. Zira yapılan bazı bazı çalışmalarda kızların bilime veya fene yönelik tutumlarının genellikle erkeklerde yüksek olduğu (Tekbıyık & İpek, 2007), ayrıca bilimsel süreç becerisine yönelik etkinliklerde başarılı olan öğretmen adaylarının fen öğretimine karşı tutumlarının da yüksek olduğu saptanmıştır (Downing & Filler, 1999; Özdemir & Kaptan, 2013; Watter, Ginns, Neumann & Schweitzer, 1994). Dolayısıyla cinsiyet ve fen tutumunun bilimsel süreçle ilişkisini inceleyen farklı çalışmaların yapılması gerekli görülmektedir.

Çalışmada sınıf düzeylerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının ölçeğin geneline ait puan ortalamalarının orta düzeyde olmakla birlikte üst sınıflara gidildikçe puan ortalamalarında bir artışın olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla beraber bulgular alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının bilimsel süreç ile bilim-sözde bilim ayrımı alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları açısından sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 6). Söz konusu alt boyutlara ait ortalama değerler incelendiğinde bilimsel süreç alt boyutunda üst sınıflara gidildikçe ortalama puanların artmasına rağmen bilim-sözde bilim ayrımı boyutunda genellikle tam tersi bir durumun ortaya çıktığı görülmüştür (Tablo 5). Gerek ölçeğin genelinde gerekse bilimsel süreç boyutunda üst sınıfların daha yüksek ortalamaya sahip olması söz konusu öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında aldıkları bazı derslerde bilimsel yöntem ve bilimsel süreç gibi becerilere yönelik konulara yer verilmesinden kaynaklanabilir (Özdemir & Kaptan, 2013). Bu bulguya benzer şekilde Saraçoğlu, Büyük ve Tanık (2012) ile Aydoğdu ve Buldur (2013) üst sınıflarda bilimsel sürece ilişkin öğrencilerin puanlarının alt sınıflara göre daha yüksek olduğu konusunda benzer bulgularını ortaya koymuşlardır. Bunun yanında, üst sınıflara gidildikçe bilim-sözde bilim ayrımı boyutunda genellikle tersi bir durum yaşanması, öğretmen adaylarının bilimin doğru tanımını ve sürecini zihinlerinde tam olarak geliştiremedikleri ve bu konuda bir karmaşa yaşadıklarını düşündürebilir. Bu bulguya benzer şekilde Bunge (1989) eğitim seviyesi arttıkça para-normal olayların varlığına inanışın da arttığını ortaya koyduğu çalışmasında bireylerin üst sınıflarda bilimsel olan ve olmayan bilgilerin ayrımını yapma yeteneklerinin güçleştiğine dikkati çekmiştir. Elbette bu ayrımı yapamama sorununun çözümünün alan bilgisi üzerine odaklanmış bir fen eğitiminin olamayacağı açıktır (Turgut, 2009).

Çalışmada bölümlerin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının ölçeğin geneline ait puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla beraber bulgular alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sadece sözde bilimsel inanışlar alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları açısından bölümler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 8). Söz konusu alt boyuta ait ortalama değerler incelendiğinde, kimya öğretmeni adaylarının puan ortalamalarının biyoloji ve fizik öğretmen adaylarından oldukça düşük olduğu görülmektedir (Tablo 7). Bu bulgu kimya öğretmeni adaylarının sözde bilimsel inanışlara ait ifadelerle biyoloji ve fizik öğretmen adaylarına göre daha az katıldığı, dolayısıyla doğaüstü olaylara ilişkin konuları çok fazla gerçekçi bulmadıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu nedenle kimya öğretmeni adaylarının doğadaki olaylara daha bilimsel ve somut bir bakış açısıyla yaklaştıkları sonucuna ulaşılabilir. Bununla beraber, kimya öğretmeni adaylarının yüksek ortalamaya sahip olmaları, programlarında yer alan bilimin doğası vb. gibi derslerin içerik ve yapısı, dersi yürüten öğretim elemanlarının tutumları ve derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler veya örneklem grubunun özellikleri ile de ilişkili olabilir. Bununla beraber, ülkemizde farklı fen branşlarından öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı anlayışlarının tespiti ve karşılaştırmasına yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu düşünüldüğünde, bu konuda bir yargıya ulaşmak için daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı konusundaki anlayışlarının genellikle orta düzeyde olduğu görülmekle birlikte, bu değer yeterli olduğu söylenemez. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının, bilimsel içerik bilgisi yanında bilimin doğası ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi gibi boyutlarda da yeterlik kazanabilmesi için eğitim fakültelerinin lisans programlarına birinci sınıftan başlamak üzere bilim tarihi ve felsefesi, teknoloji ve toplum içerikli dersler dâhil edilebilir (Turgut & Fer, 2006). Diğer taraftan Turgut (2009)'un da ifade ettiği gibi, sadece fen programlarının içeriğinin bu doğrultuda yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme programlarının da bilim, sözde-bilim ayrımına yönelik anlayış geliştirilmesine izin verecek şekilde düzenlenmesi, atılabilecek adımlar anlamında yetersiz kalabilir. Bu nedenle, özellikle Türkiye'de fen eğitimi alanında eksikliği çok fazla hissedilen bilgiye ve bilmeye dair felsefi tartışmaların temellerinin oluşturulması gerekmektedir. Buna yönelik özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin yaşamdan ve öğrencilerin ilgisini çezecek nitelikte vakalara yönelerek bilim-sözde bilim ayrımı bağlamını sınıflarına taşımaları önerilebilir. Elbette bu uygulamaların fen bilimleri sınıflarında daha çok yer alması, fen eğitimi araştırmacılarının yürütecekleri çalışmalarla araştırma temelli bir birikimin oluşmasına katkı sağlayarak alandaki söz konusu boşluğu doldurmaları ile doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda fen eğitimi araştırmacılarına farklı konuların öğretime yönelik olarak bilim-sözde bilim tartışmalarının devam ettiği farklı vakaların odağa alındığı çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilebilir (Çetinkaya ve diğerleri, 2015). Öte yandan, öğrencilerin bilimin doğasına ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi ve bilim-sözde bilim ayrımı anlayışlarını geliştirmede neden yetersiz kaldıkları belirlenmesine yönelik daha detaylı çalışmalar yapılabilir. Zira

özellikle biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adaylarının bilim-sözde bilim ayrımı noktasında anlayışlarını belirlemeye yönelik çok sınırlı sayıda çalışmanın olması, öğretmen adaylarının bu konudaki anlayışlarına yön veren faktörlerin daha derinlemesine incelenerek nedenlerinin bulunması adına daha fazla çalışmanın yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber, bu çalışmadan farklı olarak bilimsel süreç, bilim-sözde bilim ayrımı vb. değişkenler üzerine cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü dışında tutum gibi farklı değişkenlerin etkisini de karşılaştırmalı inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417-436.
- Abd-El-Khalick, F., Waters, M., & Le, A. (2008). Representations of nature of science in high school chemistry textbooks over the past four decades. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 835-855.
- Akçay, B. (2006). The analysis of how to improve student understanding of the nature of science: A role of teacher. *Asia-Pasific Forum on Science Learning and Teaching*, 7(2), 1-13.
- Akçay, B. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik inanışları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 145-164.
- Altındağ, C., Tunç-Şahin, C., & Saka, Y. (2012). Bilimin doğası öğretimine yönelik etkinlik örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Altunoğlu, B.D., & Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.
- Aydoğdu, B., & Buldur, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 520-534.
- Ayvacı, H.Ş., & Şenel-Çoruhlu, T. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilim ve fen kavramları ile ilgili sahip oldukları görüşlerin araştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 29-37.
- Bilen, K. (2012). Bilimin doğası dersinde örnek bir uygulama: Kart değişim oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 173-185.
- Bunge, M. (1989). The popular perception of science. *Transactions of the Royal Society of Canada*, 5(4), 269- 280.
- Çetinkaya, E., Turgut, H., Duru, M. K., & Ercan, S. (2015). Bilimsel okuryazarlıkta ilk adım: Akademik bilgi düzeylerinin bilim, sözde-bilim ayrımı bağlamında geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 446-476.

- Çokadar, H., & Demirtel, Ş. (2012). Doğrudan yansıtıcı etkinliklerle öğretimin öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarına ve fene yönelik tutumlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 67-79.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Çavuş, S., Bilican, K., & Arslan, O. (2011). Öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi: Hizmetiçi eğitim programının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 127-139.
- Downing, J., E., & Filer, J., D. (1999). Science process skills and attitudes of preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 11(2), 57-64.
- Erduran, S. (1995). Science or pseudoscience: Does science education demarcate? The case of chemistry and alchemy in teaching. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association, SanFrancisco*.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. Boston: McGraw Hill.
- Gardner, M. (1957). *Fads and Fallacies in the Name of Science*. New York: Dover Publications.
- Haidar, A. H. (1999). Emirates pre-service and in-service teachers' views about the nature of science. *International Journal of Science Education*, 21(8), 807-822.
- Huppert, J., Lomask, S. M., & Lazarowitz, R. (2002). Computer simulations in the high school: Students' cognitive stages, science process skills and academic achievement in microbiology. *International Journal of Science Education*, 24(8), 803-822.
- Impey, C., Buxner, S., & Antonellis, C. (2012). Non-scientific beliefs among undergraduate students. *Astronomy Education Review*, 11, 1-12.
- Irez, S. (2006). Are we prepared?: An assessment of preservice science teacher educators' beliefs about nature of science. *Science Teacher Education*, 90(6), 1113-1143.
- Irez, S. (2008). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, 93(3), 422-447
- Kirman-Çetinkaya, E., & Laçın-Şimşek, C. (2012). Öğretmen adaylarının bilimsel yöneme ilişkin bilgi düzeyleri: Bilim-sözde bilim ayrımı. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran, Niğde.
- Kirman-Çetinkaya, E., Laçın-Şimşek, C., & Çalışkan, H. (2012). Bilim ve sözde-bilim ayrımı için bir ölçek uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 31-43.
- Leblebicioğlu, G., Metin, D., & Yardımcı, E. (2012). Bilim danışmanlığı eğitiminin fen ve matematik alanları öğretmenlerinin bilimin doğasını tanımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 57-70.
- Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359.

- Losh, S.C., & Nzekwe, B. (2011). The influence of education major: how diverse preservice teachers view pseudoscience topics. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 579-591.
- Lundström, M., & Jakobsson, A. (2009). Students' ideas regarding science and pseudo-science in relation to the human body and health. *NORDINA*, 5(1), 3-17.
- McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (2000). *The role and character of the nature of science in science education*. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 3-39). Dordrecht: Kluwer.
- McComas, M.R. (2003) A textbook case of the nature of science: Laws and theories in the science of biology. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(2), 141-155.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry (7th Ed.)*. Newyork, Longman.
- Oothoudt, B. (2008). *Development of an instrument to measure understanding of the nature of science as a process of inquiry in comparison to pseudoscience*. LongBeach: California State University, Department of ScienceEducation.
- Özdemir, M., & Kaptan, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri ve fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 62-75.
- Özgelen, S. (2013). Bilimin doğası ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 711-736.
- Saraçoğlu, S., Büyük, U., & Tanık, N., (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 83-100.
- Tan, M., & Temiz, B.K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101.
- Tekbıyık, A., & İpek, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 102-117.
- Turgut, H., & Fer, S. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinin geliştirilmesinde sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 205-229.
- Turgut, H. (2009). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel, sözde-bilimsel ayırımına yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 134(154), 50-68.
- Turgut, H., Akçay, H., & İrez, S. (2010). Bilim sözde-bilim ayırımı tartışmasının öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2623-2663.

- Türkmen, L., & Yalçın M. (2001). Bilimin doğası ve eğitimdeki önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 189-195.
- Ünal-Çoban, G., & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini belirleme ölçeği. *İlköğretim Online*, 7(3), 706-716.
- Watter, J. J., Ginns, I. S., Neumann, P., & Schweitzer, R. (1994,3-6, July). Enhancing preservice teacher education students' sense of science teaching self-efficacy. *Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association*, Brisbane, Queensland, Australia.



Analyzing Errors Reference to Use of Connectives *

Gökhan ÇETİNKAYA ** Hakan ÜLPER *** Nihat BAYAT ****

Received: 08 December 2014

Accepted: 22 May 2015

ABSTRACT: The purpose of this research is to determine errors in usage of connectives by secondary students and to specify to what extent the errors they make in terms of connective's types and their functions quantitatively and qualitatively. The participants of the research consist of 477 students studying in 5-8. grades. Data have been collected by the Connective Knowledge Scale in which there are 36 items. Percentage and frequency calculating has been applied in analyzing of the data. The results revealed that different connectives are misused in different quantities. In addition, the most misused connectives were discourse adverbials and the least were coordinating connectives in terms of their syntactic structure. Also the most misused connectives were comparisons and the least were temporal connectives in terms of their meaning. The results gained from this research has emerged that students have troubles about use of the connectives.

Keywords: word knowledge; reading comprehension; writing skills; Turkish language education

Extended Abstract

Purpose and Significance: The results of descriptive studies intended for usage of false/true or frequency of connectives used by analysing the written outcomes of students determine only the outcomes addressed to the students' skills of usage of connectives. Because of, the connectors used by students in written outcomes are limited by the type, topic or context of texts. The studies about this literature have not an integrated view on the students' knowledge of connectives. The importance of this study is to signalize the integrated view on the students' knowledge of connectives classified on the syntactic and semantic properties. In the light of this importance, the aim of this study is, first of all, to detect the errors on the usage of connectors and then is to determine how much students' wrongs change according to the types and functions of connectives in terms of qualitative and quantitative by analysing these errors.

The sub-questions configured on the main aim are below:

1. How is the frequency and range of the students' wrong usage of connectives?
2. How is the frequency and range of students' wrong usage of connectives on the basis of syntactic and semantic properties?

* A part of this study was presented as an oral presentation at 3rd World Conference on Educational and Instructional Studies on 06-08 November 2014, Antalya, Turkey.

** Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Niğde University, Niğde, Turkey, gokhancetinkaya76@hotmail.com

*** Assoc. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey, hakanulper@gmail.com

**** Assoc. Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya, Turkey, nihatbayat@gmail.com

Citation Information

Çetinkaya, G., Ülper, H., & Bayat, N. (2016). Bağlayıcı kullanımına ilişkin yanlışların çözümlenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 198-213.

Methods: The study sample was composed of 477 students. In total sample 187 students were in middle, 129 students were in higher and 161 students were in lower socio-economic status. The sample which includes 237 girls and 240 boys are as follows: There were 122 students in fifth grades, 120 students in sixth grades, 119 students in seventh grades and 16 students in eighth grades. Data were collected by an 36-item scale which was developed by researchers. Connectives are divided into 3 categories and under these categories there are 4 sub-categories according to their features. In this context, 3 connectives were selected from these sub-categories and 36 items were obtained from 12 subcategories. Data were analysed by percentage and frequency calculations. Accordingly, first students' incorrect answers were identified. Then, error distribution was determined according to their type and function.

Results: The findings gained from the research revealed that secondary school students had problems about using the connectives. A small number of participants misused 7 connectives in the test consisting of 36 items with regard to the first problem of the study. The participant numbers who used the connectives incorrectly were for “ve (and)” 51, “once (before)” 52, “sonra (after)” 103, “ya da (or)” 129, “çünkü (because)” 133, “öncelikle (first of all)” 141, and “ve sonraları (afterwards)” 147. All these connectives are coordinators except “öncelikle” in terms of their syntactic features. The connectives “ve”, and “çünkü” are causalities while other five were temporal connectives in terms of their meaning.

There are 13 connectives that were misused between %31 and %50. Two connectives “böylece”, and “ilk olarak” misused the most in the group were discourse adverbials. 16 connectives were used incorrectly by more than half of the participants in the test. Those connectives were of 7 subordinations, 6 discourse adverbials, and 3 coordinators for their syntactic features; 5 additives, 5 comparisons, 4 temporals, and 2 contingencies in terms of their meaning.

In classification of their syntactic properties, connectives were used incorrectly 3100 times (%54,2) in discourse adverbials, 2983 times (%52,1) in subordinators, and 2035 times (%35,6) in coordinators. This result indicates the connectives at which students were the best was coordinators for syntactical properties. Comparison connectives were the most incorrect used by the students in their meaning. Comparison connectives were followed by additives, contingencies, and temporal connectives respectively.

Discussion and Conclusions: 477 students participated in the study are not successful enough in using connectives in the test including subordinators, coordinators, and discourse adverbials. This result should be evaluated in consideration of generating text and reading comprehension. Instructions facilitating using of connectives are recommended for the related curriculum followed at schools in accordance to the results of the study.

Bağlayıcı Kullanımına İlişkin Yanlıkların Çözümlemesi*

Gökhan ÇETİNKAYA** Hakan ÜLPER*** Nihat BAYAT****

Makale Gönderme Tarihi: 08 Aralık 2014

Makale Kabul Tarihi: 22 Mayıs 2015

ÖZ: Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı kullanımlarındaki yanlışları saptamak ve yanlışların bağlayıcıların türüne ve işlevine göre ne düzeyde yapıldığını nicel ve nitel açıdan belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 5-8. sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden 477 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler 36 maddeden oluşan Bağlayıcı Bilgi Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde yüzde ve frekans hesaplamalarına başvurulmuştur. Çözümlemeler sonucunda farklı bağlayıcıların farklı miktarlarda hatalı kullanıldığı, yapısal açıdan en fazla söylem belirteci türündeki bağlayıcılarda ve en az yana sıralama bağlayıcılarda, anlamsal açıdan ise en fazla karşıtlık bildiren bağlayıcılarda ve en az zamansallık bildiren bağlayıcılarda hata yapıldığı görülmüştür. Elde edilen bulgular öğrencilerin bağlayıcı kullanımlarında sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: sözcük bilgisi; okuduğunu anlama; yazma becerisi; Türkçe eğitimi

Giriş

Metin sözcüğünün Fransızcadaki “texte” ya da İngilizcedeki “text” karşılıklarının kökenine baktığımızda, bunların Latince “kumaş” anlamına gelen textus sözcüğünden geldiğini görmekteyiz. Kumaş nasıl ipliklerden dokunarak bir bütün oluşturuyorsa, metin de kendisini oluşturan öğelerin birbirlerine aşama aşama eklenmesiyle, bir “dokuma” süreci sonucunda ortaya çıkar (Onursal, 2003). Metnin yetkin bir biçimde oluşturulması ve okurun metni eksiksiz olarak anlamlandırabilmesi için metnin yapısında bulunması gereken özellikler içinde bağdaşıklık önemli bir işleve sahiptir. Bağdaşıklık sözcüksel ve dilbilgisel öğelerle tümceleri dilbilgisel, mantıksal ve anlamsal olarak bağıntılayan ve böylece alımlayıcı tarafından bir söylem olarak algılanmasını sağlayan bir metinsellik ölçütüdür. Günay (2013, 105) metnin tümcelerin basit bir sıralanışı değil, tümceler arası ilişkilerle oluşturulmuş tutarlı bir dilsel yapı olduğunu belirtmekte ve metni şu şekilde açıklamaktadır:

Metin=T1 + B + T2 + B + ... Tn (T: Tümce, B: Bağıntılayan). Bu bağlamda metin dilsel açıdan birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisidir (Günay, 2013, 45). Bir tümceler grubunun metin olup olmadığı ya da metinsel özellik taşıyıp taşımadığı tutarlılık ve bağdaşıklık öğelerine göre değerlendirilebilir. Bir tümce nasıl yalnızca sözcüklerin art arda gelmesi değilse, bir metin de tümcelerin art arda gelmesi değildir. Tümcedeki sözcükler arasında biçimbilimsel bağıntılar (ad-yüklem uyumu, eylemlerin kişi ve zamana göre çekimi, vb) vardır. Benzer biçimde metin içindeki tümceler arasında da bağıntı öğeleri vardır. Metnin sürekliliği, kavramlar ya da örgeler (motif) arasında kurulabilen nedensellik, karşıtlık ve başka türdeki anlamsal, mantıksal ya da dizimsel ilişkilerle olabilmektedir (Günay, 2013, 46). Bu

* Bu çalışmanın bir kısmı 06-08 Aralık 2014 tarihinde Antalya’da yapılan 3rd World Conference on Educational and Instructional Studies sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye, gokhancetinkaya76@hotmail.com

*** Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye, hakanulper@gmail.com

**** Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, nihatbayat@gmail.com

ilişkiler bağdaşıklık ilişkileri olarak tanımlanabilir. Bu ilişkileri kurmaya yarayan araçlar kendi içinde çeşitlilik göstermektedir.

Bağdaşıklık araçları Halliday ve Hasan (1976) tarafından dilbilgisel (grammatical) ve sözcüksel (lexical) olmak üzere iki ulamda sınıflandırılmıştır. Dilbilgisel araçlar gönderim (reference), eksiltme (ellipsis), değiştirim (substitution) ve bağlayıcıları (conjunctions) içerirken, sözcüksel bağdaşıklık yineleme (reiteration) ve eşdizimlilik (collocation) kavramlarını içermektedir. Metin/söylem yapısının irdelendiği çalışmalara göre, bağdaşıklık ve tutarlılığı en açık olarak ortaya koyan dilsel ögeler bağlayıcılardır. Bağdaşıklık ve tutarlılık, eşadlılık, eşanlamlılık, zıt anlamlılık gibi sözlüksel bağlantılarla sağlanabilse de bağlayıcılar, söylemdeki bağdaşıklık ve tutarlılık bağlarını herhangi bir kuşkuya yer vermeden açıkça ortaya koyan sözcükler olduklarından çoğu söylem kuramında önemli bir yere sahiptir (Kurtul, 2011, 55). Bağlayıcılar düşünceler arasındaki mantıksal ilişkileri işaret etmek için kullanılır (Kintsch & van Dijk, 1978). Örneğin nedensel ilişkiler çünkü, bu nedenle, -dAn dolayı vb. nedensel bağlayıcılarla, zamansal ilişkiler -ArAk, önce, ilk olarak vb. bağlayıcılarla, karşıtlık ilişkileri -(n)E rağmen, oysa, buna karşın vb. bağlayıcılarla ve genişleme ilişkileri -ken, ya da, öte yandan vb. bağlayıcılarla işaretlenir. Tümcelerin birlikte kullanılması söylemi hem üreten hem de yorumlayan için anlamlı ilişkiler oluşturur. Bağlayıcılar söylemdeki önermeleri bağlayan sözcük ya da öbeklerdir. Bağlayıcılar iki önerme arasındaki anlamsal ilişkileri belirler (Turan, Zeyrek, & Bozşahin, 2012). Başka bir deyişle metin içindeki olaylar ve durumlar arasındaki ilişkiler bağlayıcı yapılarla sağlanabilir (Uzun, 2006).

Anlama sürecini açıklamaya yönelik araştırmalar metnin küçük yapısını anlama sürecinde tümce bağlarını ve mantık bağlarını anlamının önemine vurgu yapar (bkz. Güneş, 2014). “Bağlayıcılar metnin küçük ölçekli yapısında ardışık sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerin metnin alıcısı, yani okuyucusu ya da dinleyicisi tarafından açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici ögelerdir. Bu rolleriyle ardışık sözcükler arasındaki eklem yerlerini işaret eder ve eklemlemenin sonucunda ortaya çıkan küçük ölçekli anlam ilişkilerini tanımlarlar. Bağlaçların kullanımındaki azlığın yanı sıra, bağlaç kullanmama ya da yanlış kullanma durumu öğrenci metinleri için bir metinleştirme sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağlaç kullanımında sorunlar gözlenen öğrenci metinlerinde sözcükler arasında anlamsal kopukluklar biçiminde ya da iki sözcük arasındaki ilişkinin birden çok mantıksal bağa (neden-sonuç/amaç; karşıtlık/karşılaştırma gibi) işaret etmesi sonucu oluşacak “bulanık anlamlılık”da gözlenebilir.” (Uzun, 2006, 700).

Metnin yorumlanabilmesi dil birimleriyle gerçekleştirilen dilsel bağlar yoluyla düşünsel bağlara ulaşmayı gerektirdiği için bu tür bağlantıların üretici ve alımlayıcı tarafından çok iyi bilinmeleri ve içselleştirilmeleri gerekir (Dilidüzgün, 2008, 68). Bağlayıcı bilgisinin okuduğunu anlamayla olan ilişkisini sorgulamaya yönelik çalışmaların sonuçları öğrencilerin bağlayıcı bilgisi ile metni anlamlandırma durumları arasında doğrusal ve güçlü bir ilişkinin varlığını açıkça ortaya koymaktadır (Crosson ve Lesaux, 2013; Duggleby, Tang & Kuo-Newhouse, 2015). Öte yandan, bağlayıcı

kullanımı ile öğrenciler tarafından üretilen metinlerin niteliği arasındaki ilişkiyi sorgulayan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, bağlayıcıların kullanım sıklıkları ile yazma kalitesi arasında ilişki olmadığı, bağlayıcıları doğru kullanma becerisiyle yazma kalitesi arasında ise güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Cook, 1989; McCarthy, 1991; Jin, 2001; Bae, 2001; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Duggleby, Tang, & Kuo-Newhouse, 2015).

Diğer yandan öğrencilerin bağlayıcı kullanımlarına ilişkin doğrudan ya da dolaylı olarak bir sonuç ortaya koyan çalışmaların, öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanım durumları ve tutarlılık düzeylerini belirlemeye (Seçkin, Arslan & Ergenç, 2014), bağdaşıklık araçlarını işlevlerine göre yazılı anlatımlarında kullanma becerilerini belirlemeye (Can, 2012), bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişkiyi incelemeye (Karatay, 2010), öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağlayıcıların sınıf düzeylerine göre sıklıklarını ve uygunluklarını incelemeye (Çetinkaya, Ülper, & Hamzadayı, 2014) ya da Türkçe metinlerde yer alan bağlayıcı türleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkiyi (Gençer, 2013) sorgulamaya odaklanan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini çözümleyerek kullanılan bağlayıcıların sıklıklarına ya da doğru ve uygun kullanımına yönelik betimleyici çalışmaların sonuçları öğrencilerin bağlayıcı kullanım becerisine dönük yalnızca varolan ürün üzerinden bir belirleme yapar. Çünkü, öğrencilerin yazılı anlatımlarında işe koştukları bağlayıcılar metnin türü, konusu ve bağlamı ile sınırlıdır. Bu durumda, öğrencilerin bağlayıcı bilgisine dönük bütüncül bir görünüm sunmaz. Bu çalışmanın önemi, gerek sözdizimsel gerek anlamsal özelliklerine göre sınıflandırılan bağlayıcılara ilişkin öğrencilerin bağlayıcı bilgisine dönük bütüncül bir görünümün sunması açısından belirginleşmektedir.

Belirtilen önem doğrultusunda, bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı kullanımına ilişkin yanlışlarını saptamak ve bu yanlışları çözümleyerek bağlayıcıların türüne ve işlevine göre ne düzeyde yanlış yapıldığını nitel ve nicel açıdan saptamaktır. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda yanıt aranan alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin yanlış kullandıkları bağlayıcıların sıklık ve dağılımları nasıldır?
2. Bağlayıcıların yanlış kullanıma sıklık ve dağılımları yapısal ve anlamsal ulamlara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı kullanımına ilişkin yanlışlarını saptamak ve bu yanlışların bağlayıcı türüne ve işlevine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini saptamak amaçlandığından, tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çocuklar yaklaşık 5 yaşlarında bağlayıcıları kullanmaya başlar (Spooren ve Sanders, 2008). Daha sonra bağlayıcıların edinimi aşamalı bir gelişim gösterir. Genellikle “ve” gibi genişleme ilişkisi bildiren bağlayıcılar ilk olarak edinilir. Bu tür bağlayıcıları sırasıyla zamansal, nedensel ve karşıtlık bildiren bağlayıcılar izler. Konuşma sürecinde çocukların bağlayıcıları kullanmaya başlaması, çocuk okurların bağlayıcılardan yararlanmaya başlayabileceğine işaret eder. Öte yandan, bağlayıcıların sözel ve yazılı metin üretim sürecinde uygun kullanımı ve anlaşılmasına yönelik gelişim yıllarca sürer (Irwin ve Pulver, 1984). Bu durum, 5-8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bağlayıcı kullanma becerilerine sahip olmaları gerektiğine işaret eder. Bu araştırmanın 5-8. sınıflar üzerinden yapılması bu nedenlere dayanmaktadır.

Bu bağlamda, Burdur ili merkezde yer alan üç ortaokulun 5-8. sınıflarının birer şubesi seçkisiz biçimde çalışma grubu olarak alınmıştır. Toplam 477 öğrenciden oluşan çalışma grubunun 187’si orta, 129’u üst ve 161 de alt sosyo-ekonomik düzeydedir. 237’si kız 240’ı ise erkek olan katılımcıların sınıflara göre görünümü şöyledir: Beşinci sınıflar 122, altıncı sınıflar 120, yedinci sınıflar 119 ve sekizinci sınıflar 116 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan 36 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi bağlayıcılar yapısal özelliklerine göre 3 ana ulama ve bu ulamlar altında anlamsal özelliklerine göre 4 alt ulama ayrılmaktadır. Bu bağlamda 12 alt ulam ve bu alt ulamların her birinden üçer bağlayıcı seçilerek 36 madde elde edilmiştir. Elde edilen 36 maddede yer alan bağlayıcılar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Yapısal ve anlamsal özelliklerine göre testte kullanılan bağlayıcılar

Anlamsal	Yapısal		
	Alta Sıralama	Yana Sıralama	Söylem Belirteci
Zamansal	-dİĞİ zamanlarda	Önce	Öncelikle
	-ArAk	Sonra	Böyle bir durumda
	-(n)A karşı çıkıp	Sonraları	İlk olarak
Nedensel	-mAk için	Çünkü	Neden olarak
	-dİĞİ için	ve	Bu nedenle
	-dAn dolayı	Diye	Böylece
Karşıtlık	-(n)A karşın	Oysa	Buna karşın
	-(n)E rağmen	Söz gelimi	Halbuki
	-(y)sE dA	Sanki	Aksi takdirde
Genişleme	-İp	Ya da	Bununla birlikte
	-ken	Hem- hem de-	Ayrıca
	-DİĞİ gibi	Derken	Öte yandan

Tablo 1’de yer alan bağlayıcılarla oluşturulan maddeler, biri doğru yanıt olacak biçimde dört seçenekli olarak düzenlenmiştir. Hazırlanan veri toplama aracı özellikle seçeneklerin nitelikleri bakımından alan uzmanlarına gösterilerek görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylelikle aracın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araçtan toplanacak olan veriler bir puanlamaya tabi tutulmayacağı için güvenilirlik çalışması yapılmamış, sadece geçerlik çalışması yeterli görülmüştür. Bu ölçme aracı aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi yapılandırılmıştır:

1. Yola çıkmadan önce yeterli miktarda erzak alman lazım.....kamp yeri civarında market, bakkal ya da benzeri bir şey yok.

Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelir?

- a) Sanki
- b) Belki
- c) Çünkü
- d) Fakat

2. Evlilikleri büyük bir heyecan ve mutluluk içinde başladı. Sonraları

.....

Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelir?

- Ortaya çıkan geçim sıkıntısı, çevre baskısı, anlamsız ritüeller o mutluluğu yerle bir etti.
- Uzun süren iş seyahatlerinin etkisiyle kendisini yorgun hissetmeye başladı.
- Tanıştığı insanlardan evlilikler üzerine yeni yeni şeyler öğrendi.
- Çevresindeki evliliklerin de heyecan ve mutluluk içinde olup olmadığını merak etmeye başladı.

3.demek ki hayatının geri kalanını burada geçirecek.

Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmez?

- Bu ev için çok zaman, emek ve para harcadı,
- Bu kasabaya gelmek için yıllardır çalıştığı işi bıraktı,
- Birkaç gündür odasından dışarı çıkmıyor,
- Şehirdeki evini ve arabasını satarak bu köye yerleşti.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde yüzde ve sıklık (frekans) hesaplamasına başvurulmuştur. Buna göre öncelikle öğrencilerin yanlış yanıtları belirlenmiştir. Daha sonra yanlışların bağlayıcı türlerine ve işlevlerine göre dağılımı belirlenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın soruları çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlemesi sonucu ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Yanlış Kullandıkları Bağlayıcıların Sıklık ve Dağılımları

Araştırmanın birinci sorusu “*Öğrencilerin yanlış kullandıkları bağlayıcıların sıklık ve dağılımları nasıldır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 36 maddelik bağlayıcı ölçeğine verdikleri yanlış yanıtlar çözümlemişdir. Ortaya çıkan bulgular, yanlış yapıma oranları çerçevesinde %10-30, %31-50 ve %51-81 aralıklarında gruplandırılarak sınıflandırılmış ve üç ayrı tabloda sunulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2, 3, 4’te gösterilmektedir:

Tablo 2

Yanlış kullanılma oranı % 10-30 arası olan bağlayıcılar

<i>Bağlayıcılar</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>	<i>Yanlış sayısı</i>	<i>Yanlış oranı</i>
Ve	477	51	10.7
Önce	477	52	10.9
Sonra	477	103	21.5
Ya da	477	129	27.0
Çünkü	477	133	27.8
Öncelikle	477	141	29.5
Sonraları	477	147	30.8

Tablo 2'ye göre, 7 ayrı bağlayıcının 51-147 aralığında katılımcı tarafından yanlış kullanıldığı görülmektedir. Yanlış kullanan öğrencilerin yüzdelik oranları ise %10.7-30.8 aralığındadır.

Tablo 3

Yanlış kullanılma oranı % 31-50 arası olan bağlayıcılar

<i>Bağlayıcılar</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>	<i>Yanlış sayısı</i>	<i>Yanlış oranı</i>
Diye	477	182	38.1
-DIĞI gibi	477	187	39.2
-İp	477	192	40.2
Derken	477	193	40.4
-(y)sE dA	477	199	41.7
Neden olarak	477	200	41.9
Aksi takdirde	477	207	43.3
-dAn dolayı	477	208	43.6
Halbuki	477	225	47.1
Sanki	477	229	48
-mAk için	477	235	49.2
Böylece	477	237	49.6
İlk olarak	477	237	49.6

Tablo 3'e göre, 13 ayrı bağlayıcının 182-237 aralığında katılımcı tarafından yanlış kullanıldığı görülmektedir. Yanlış kullanan öğrencilerin yüzdelik oranları ise %38.1-49.6 aralığındadır.

Tablo 4

Yanlış kullanılma oranı % 51-81 arası olan bağlayıcılar

<i>Bağlayıcılar</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>	<i>Yanlış sayısı</i>	<i>Yanlış oranı</i>
Hem- hem de-	477	244	51.1
-(n)E rağmen	477	244	51.1
-diği zamanlarda	477	254	53.2
-ken	477	260	54.5
Oysa	477	266	55.7
Ayrıca	477	267	55.9
-(n)A karşın	477	273	57.2
Öte yandan	477	278	58.2
-diği için	477	281	58.9
-ArAk	477	289	60.5
Böyle bir durumda	477	290	60.7
Bu nedenle	477	295	61.8
Söz gelimi	477	306	64.1
Bununla birlikte	477	334	70.0
-(n)A karşı çıkıp	477	361	75.6
Buna karşın	477	389	81.5

Tablo 4'e göre, 16 ayrı bağlayıcının 244-389 aralığında katılımcı tarafından yanlış kullanıldığı görülmektedir. Yanlış kullanan öğrencilerin yüzdelik oranları %51.1-81.5 aralığındadır.

Bağlayıcıların Yanlış Kullanılma Sıklık ve Dağılımlarının Yapısal ve Anlamsal Ulamlara Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci sorusu “*Bağlayıcıların yanlış kullanılma sıklık ve dağılımları yapısal ve anlamsal ulamlara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 36 maddelik bağlayıcı ölçeğine verdikleri yanlış yanıtlar çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular bağlayıcıların yapısal özellikleri ve alt ulamlarına göre Tablo 5'te ve anlamsal özelliklerine göre Tablo 6'da gösterilmektedir:

Tablo 5

Bağlayıcıların yanlış kullanılma oranlarının yapısal ve alt ulamlara göre dağılımı

<i>Bağlayıcı ulamları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Anlamsal ulamlar</i>	<i>Yanlış sayısı</i>	<i>Yanlış oranı</i>
Söylem belirteci	3100	54.2	Zamansal	668	46.7
			Nedensel	732	51.2
			Karşıtlık	821	57.4
			Genişleme	879	61.4
Alta sıralama	2983	52.1	Zamansal	904	63.2
			Nedensel	724	50.6
			Karşıtlık	716	50.0
			Genişleme	639	44.7
Yana sıralama	2035	35.6	Zamansal	302	21.1
			Nedensel	366	25.6
			Karşıtlık	801	56.0
			Genişleme	566	39.6

Tablo 5 incelendiğinde, yapısal sınıflandırma içinde “söylem belirteci”nin %54.2 oranla üç ulam arasından en fazla yanlışın yapıldığı tür olduğu görülmektedir. Söylem belirtecinin altında yer alan anlamsal türler incelendiğinde, en fazla yanlış yapılan tür %61.4 oranla “genişleme” bildiren bağlayıcılarıdır. İkinci olarak yapısal sınıflandırma içinde en fazla yanlışın yapıldığı tür %52.1 oranla “alta sıralama” bağlayıcılarıdır. Alta sıralama bağlayıcılarının altında yer alan anlamsal sınıflandırmaya bakıldığında, en fazla yanlış yapılan tür %63.2 oranla “zamansal” anlam içeren bağlayıcılarıdır. Son olarak, yapısal sınıflandırma içinde en az yanlışın yapıldığı tür %35.6 oranla “yana sıralama” bağlayıcıları olmuştur. Bu grubun altında yer alan anlamsal türler incelendiğinde en fazla yanlışın %56.0 oranla “karşıtlık” bildiren bağlayıcı türünde yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6

Bağlayıcıların yanlış kullanılma oranlarının anlamsal ulamlara göre dağılımı

<i>Anlamsal Ulamlar</i>	<i>Yanlış Sayısı</i>	<i>Yanlış Oranı</i>
Karşıtlık	2338	54.5
Genişleme	2084	48.5
Nedensel	1822	42.4
Zamansal	1874	40.8

Tablo 6 incelendiğinde, karşıtlık bildiren bağlayıcıların %54.5 oranla en sık yanlış kullanıldığı, bunu sırasıyla genişleme, nedensellik ve zamansal ilişki bildiren bağlayıcıların takip ettiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı kullanımına ilişkin edimlerindeki yanlışları saptamayı ve bu yanlışları çözümlenerek yapısal ve anlamsal özellikleri temelinde bağlayıcıların ne düzeyde yanlış kullanıldığını nitel ve nicel açıdan ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, 5-8. sınıf düzeyinde öğrenimlerini sürdüren 477 öğrencinin 36 maddelik ölçeğe verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Araştırmanın veri tabanından elde edilen bulgular ortaokul öğrencilerinin bağlayıcıları kullanma konusunda sorun yaşadığını ortaya koymuştur. Coşkun'un (2005) ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından incelediği çalışmasının sonuçları da benzer biçimde öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma konusunda önemli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Belirtilen sorunlar içinde bağlayıcıların öğrencilerin yazılı anlatımlarında anlam ve işlevine uygun olmayan bir biçimde ya da gerekli olmayan durumlarda kullanıldığı belirtilmektedir.

Birinci araştırma sorusu çerçevesinde bağlayıcıların her birinin katılımcılar tarafından yanlış yapıma sıklık ve yüzdelik oranlarına bakıldığında testte yer alan 36 bağlayıcıdan 7'sinin az miktarda katılımcı tarafından yanlış kullanıldığı görülmüştür. Bu bağlayıcılardan "ve" 51, "önce" 52, "sonra" 103, "ya da" 129, "çünkü" 133, "öncelikle" 141 ve "sonraları" 147 katılımcı tarafından yanlış kullanılmıştır. Katılımcıların en başarılı olduğu bu bağlayıcıların yapısal ve anlamsal özelliklerine bakıldığında "öncelikle" bağlayıcısı dışında diğer altısının yana sıralama bağlayıcıları olduğu görülmektedir. Ayrıca "ve" ile "çünkü" bağlayıcıları nedensellik, diğer beş bağlayıcı ise zamansallık bildiren bağlayıcılardır. Coşkun'un (2005) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında "ve" ayrıca "sonra" bağlayıcılarını gereksiz ve sıklıkla kullandıkları belirtilmektedir. Coşkun (2005) bu durumun öğrencilerin art arda gelen ve hızlı gelişen olaylar arasında bağlantı kurma çabası içinde olmalarından kaynaklanıyor olabileceğini öne sürmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin duruma ve bağlama uygun diğer mantıksal ilişkileri sağlayan bağlayıcıları ya da onların anlam ve işlevini tam olarak bilmemeleri, en iyi bildikleri bağlayıcıları mantıksal ilişkiyi sağlamak için kullanmaları da bu durumun nedenleri arasında görülebilir. Katılımcı öğrencilerin anılan 7 bağlayıcıyı başarılı biçimde kullanmalarının temelinde okudukları metinlerde bu bağlayıcılarla sık karşılaşmalarının etkisinin de olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Memoğlu-Süleymanoğlu'nun (2006) yazınsal yapıtlar, gazete ve dergiler, toplum, devlet, ekonomi ile ilgili yapıtlardan ve ders kitaplarından alınan yarım milyon metinler bütününe incelenmesiyle ortaya koyduğu sözcük sıklıklarına bakıldığında katılımcı öğrencilerin doğru kullandığı bağlayıcıların kullanım sıklıklarının en üstlerde yer aldığı görülmektedir. Anılan çalışmada "ve" bağlayıcısının incelenen kaynaklarda toplam 7862 sıklıkla en fazla kullanılan ikinci sözcük, "sonra" bağlayıcısının 1853 sıklıkla on beşinci sözcük olması katılımcı öğrencilerin bu bağlayıcıları neden en yetkin biçimde kullandığına ilişkin görüşü destekler niteliktedir.

Edwards (2014) öğrencilerin “ve”, “sonra” bağlayıcıları başta olmak üzere birçok bağlayıcıyı yanlış ve aşırı kullandıklarını belirterek onların bağlayıcıları anlamaları ve doğru kullanmalarında yardımcı olabilecek şu önerileri sunmaktadır:

- Öğrencilerin kullanabilecekleri ve çalışabilecekleri bağlayıcı örnekleri bulma.
- Bağlayıcıların anlamları konusunda açıklama yapma.
- Bağlayıcıları konu edinen oyunlar oynama. (Örneğin, bir dizi bağlayıcının yer aldığı sözcük kartları hazırlanır. Çocuklar her bir bağlayıcıya uygun tümceler düşünüp türetirler.)
- Basit tümceleri bağlayıcı kullanarak birleştirme.
- Bağlayıcıları yanlış kullanma. (Çocuklar tasarlanmış yanlış bulurlar ve düzeltirler.)

Yanlış kullanılma oranı %31-50 arasında olan grupta ise 13 bağlayıcı yer almıştır. Bu grupta %49.6 oranla en fazla yanlış kullanılan “böylece” ve “ilk olarak” bağlayıcılarının söylem belirteci olması dikkat çekmektedir.

Testte yer alan 36 bağlayıcıdan 16’sı katılımcı öğrencilerin yarısından fazlası tarafından yanlış kullanılmıştır. Bu grup içinde yer alan bağlayıcıların yapısal ve anlamsal özelliklerine bakıldığında 7 tanesinin alta sıralama, 6 tanesinin söylem belirteci ve 3 tanesinin yana sıralama bağlayıcısı, ayrıca anlamsal açıdan bakıldığında 5 genişleme, 5 karşıtlık, 4 zamansallık ve 2 nedensellik anlamı bildiren bağlayıcılar olduğu görülmüştür. Bağlayıcılar içinde en fazla yanlış yapılanın söylem belirteci grubu içinde yer alan ve karşıtlık bildiren bağlayıcının “buna karşın” olduğu görülmüştür. Gençler’in (2013) Türkçe metinlerde yer alan bağlayıcılar ile iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonuçlarında, zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları ile “karşıtlık” ve “genişleme” bildiren bağlayıcılar arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin saptandığı belirtilmektedir.

Yapısal özelliklerine göre sınıflandırılan 3 tür bağlayıcının altında anlamsal özelliklerine göre zamansal, nedensel, karşıtlık ve genişleme bildiren bağlayıcı türlerinin her birinden 3 ayrı madde oluşturularak toplam 36 maddelik bir test elde edilmiştir. 477 katılımcının oluşturduğu çalışma grubunun tümünün yalnızca bir anlamsal ulamda yer alan 3 ayrı maddenin tümünü yanlış yaptığı düşünüldüğünde maksimum yanlış sayısı 1431 olacaktır. Her bir yapısal sınıflandırma ulamının 12 madde içerdiği göz önünde bulundurulduğunda maksimum yanlış sayısının her bir ulam için 5724 olabileceği görülmektedir. Yapısal özelliklerine göre yapılan sınıflandırmada yer alan söylem belirteçleri 3100 (%54.2), alta sıralama bağlayıcıları 2983 (%52.1) ve yana sıralama bağlayıcıları 2035 (%35.6) kez katılımcılar tarafından yanlış kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin yapısal özelliklerine göre en başarılı oldukları bağlayıcılar yana sıralama türündedir. Çetinkaya, Ülper ve Hamzadayı’nın (2014) 4., 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağlayıcı kullanım durumunu inceleyen çalışmasının sonuçları tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin en fazla yana sıralama bağlayıcılarını kullandıklarını göstermektedir. Anlamsal özelliklerine

göre tanımlanan bağlayıcılar yapısal özellikleriyle birlikte değerlendirildiğinde en fazla yanlış yapılan ulam içinde söylem belirteci grubundan genişleme (%61.4), alta sıralama grubundan zamansallık (%63.2) ve son olarak yana sıralama grubundan karşıtlık (%56) bildiren bağlayıcılar yer almıştır. Doğru kullanımı büyük oranda fazla olan bağlayıcı grubu içinde ise yana sıralama bağlayıcı grubu altında bulunup zamansallık ve nedensellik bildiren bağlayıcılar yer almıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin sözcükler arasındaki anlamsal ya da mantıksal ilişkileri işaret eden bağlayıcıları doğru kullanma konusunda yetkin olmadığı söylenebilir. Benzer olarak, Cain, Patson ve Andrews'un (2005) 8-10 yaş grubu 145 öğrencinin bağlayıcı kullanım becerilerini incelediği çalışmasının sonuçları da yaş ilerledikçe öğrencilerin zamansal, nedensel ve karşıtlık bildiren bağlayıcıları daha başarılı kullandıklarını, fakat bağlayıcıların işaret ettiği anlamsal ilişkileri anlama konusunda gelişimin sürdüğünü göstermektedir.

Anlamsal özelliklerine göre sınıflandırılan bağlayıcıların öğrenciler tarafından yanlış kullanılma sıklık ve oranına bakıldığında en fazla yanlış kullanımın karşıtlık bildiren bağlayıcı içeren maddelerde yapıldığı, sonra sırasıyla genişleme, nedensellik ve zamansallık bildiren bağlayıcılarda yanlış yapıldığı görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, yapılan çalışmaların bulguları mantıksal ilişkilerin ediniminde genişleme, zamansallık, nedensellik ve karşıtlık biçiminde bir sıranın olduğuna işaret eder (Spooren & Sanders, 2008). Bu çalışmanın veri tabanından elde edilen bulgulara göre yanlış kullanım sıklıkları alanyazında belirtilen edinim sırasıyla tam bir benzerlik sergilememektedir. “ve” bağlayıcısının en yetkin biçimde kullanılmış olması, öte yandan karşıtlık bildiren bağlayıcıların yanlış kullanım sıklıklarının en fazla olması örtüşen görünümüdür.

Sonuç olarak, çalışmanın veri tabanını oluşturan 477 ortaokul öğrencisi alta sıralama, yana sıralama ve söylem belirteci grupları altında oluşturulmuş 36 maddelik ölçekte yer alan bağlayıcıları kullanma konusunda yetersiz bir görünüm sergilemiştir. Bağlayıcıların metin üretim ve okuduğunu anlama sürecindeki işlevlerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda bağlayıcı bilgisinin değeri daha da belirginleşmektedir.

Kaynakça

- Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children's written English: Immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12, 51 – 8.
- Cain, K., Patson, N., & Andrews, L. (2005). Age-and ability- related differences in young readers' use of conjunctions. *Journal of Child Language*, 32(4), 877-892.
- Can, R. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını işlevlerine göre yazılı anlatımlarında kullanma becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 157-182.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Crosson, A. C. & Lesaux, N. K. (2013). Does knowledge of connectives play a unique role in the reading comprehension of English learners and English-only students? *Journal of Research in Reading*, 36(3), 241-260.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. & Hamzadayı, E. (2014). Views on the use of connectives in students' written discourse. In H. Arslan, G. Rata, E. Kocatörük & M. A. İçbay (Eds.). *Multidisciplinary perspectives on education* (471-476). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duggleby, S. J., Tang, W. & Kuo-Newhouse, A. (2015). Does the use of connective words in written assessments predict high school students' reading and writing achievement? *Reading Psychology*, 36(8), 1-22.
- Edwards, S. (2014). *Supporting writing (Helping hands)*. London: David Fulton Publishers.
- Gençer, Y. (2013). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi: Hem metin çözümleme hem de yaratıcı yazma*. Papatya Yayıncılık Eğitim: İstanbul.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Öğretimi Dergisi*, 9, 59-74.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London and New York: Longman
- Irwin, J. W., & Pulver, C. J. (1984). Effects of explicitness, clause order and reversibility on children's comprehension of causal relationships. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 399-407.
- Jin, W. (2001). *A quantitative study of cohesion in chinese graduate students' writing: variations across genres and proficiency levels*. Paper presented at the Symposium on Second Language Writing at Purdue University West Lafayette, Indiana.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 373-385.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394
- Kurtul, K. (2011). *Türkçe ve İngilizce'deki bağlaçların yazılı metinlerde kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Memoğlu-Süleymanoğlu, H. (2006). *Türkçe'nin ters sıklık sözlüğü*. Kurmay Kitap Yayın Dağıtım: Ankara.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. In A. Kıran, E. Korkut & S. Ağıldere (Eds.). *Günümüz Dil Bilim Çalışmaları* (121-133). Ankara: Multilingual Yayınları.
- Seçkin, P., Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340-353.
- Spooren, W. & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40, 2003–2026.
- Turan, Ü. D., Zeyrek, D. ve Bozşahin, C. (2012). Söylem ve bağdaşıklık ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2012(II), 40-65.
- Uzun, L. (2006). *Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları*. II.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (s. 693-701). Ankara: Ankara Üniversitesi.



Effective Teaching and Improving Teacher Quality

Gönül SAKIZ*

Received: 25 July 2014

Accepted: 20 December 2015

ABSTRACT: Effective teaching is directly and strongly related to student learning and success. Therefore, identifying the characteristics of effective teachers, knowing their instructional and organizational strategies, communication styles, attitudes and behaviors are critically important especially in relation to strategic planning in education, training of pre-service teachers, and preparation of professional development programs for in-service teachers. Although international research on effective teaching is not limited, studies in Turkey related to this area need to be increased. In the current investigation, literature review method was employed focusing on recent research on effective teaching. The findings of a great deal of research were used to identify the characteristics of effective teachers. Some potential links to the issues related to the training of effective teachers and sustainability in Turkey were also discussed using international examples; and suggestions were provided. This research is expected to shed light on prospective research on effective teaching, promote the development of effective educational strategies in the field and provide guidance for in-service teachers.

Keywords: effective teaching; the characteristics of effective teachers; improving teacher quality

Extended Abstract

Purpose and Significance: Decades of research has demonstrated the importance of effective teaching on students' academic, emotional, motivational and behavioral development. According to Polk (2006), effective teaching is not an inborn skill but can be developed through education and training. Therefore, given the supporting evidences, training pre-service teachers for effective teaching and improving teacher quality in schools gain crucial importance. On the other hand, there is no consensus among researchers about which criteria to be used to determine effective teaching (Stronge, Ward, & Grant, 2011). The purpose of the current study was to identify the characteristics of effective teachers based on related research conducted around the world. Also, some issues linked to developing and managing effective teaching skills in pre-service and in-service teachers with an emphasis on 21st century needs and teacher qualification criteria implemented in Turkey were discussed and suggestions were provided.

Methods: Literature review method was used for analysis. Recent related research using various methodological techniques for identifying and measuring effective teaching

* Ph.D., Marmara University, Istanbul, Turkey, gonul.sakiz@marmara.edu.tr

Citation Information

Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 214-244.

(e.g. observations, interviews, surveys, questionnaires, and reviews) was gathered and the characteristics of effective teachers were determined.

Results: Based on findings, the characteristics of effective teachers were summarized under two categories: (1) personal beliefs, attitudes, and behaviors and (2) instructional skills and approaches. Examples for each category were provided as follows:

(1) *Personal beliefs, attitudes, and behaviors:* Effective teachers, (a) value student learning, (b) take personal responsibility for all learning-related problems, (c) value students' thoughts and feelings, (d) develop good relations with their students. They are defined as caring, honest, kind, fair, respectful, friendly, democratic, patient, indulgent, harmonious, flexible, forgiving, empathic, objective, supportive, and humorous; and they strive to convey these values among students, (e) hold high personal self-efficacy and use effective strategies to improve student self-efficacy, (f) have courage to implement new and challenging educational methods in their courses, (g) are creative and innovative, take initiatives and do or take part in action research, (h) encourage students to take responsibility, (i) value developing self-regulated learning skills in students, (j) value personal effort, persistence, and determination, (k) are objective, passionate, calm, bold, coherent, enthusiastic, and inquisitive; and act as leader, (l) hold high but realistic expectations from students, (m) often use nonverbal messages for managing distractive student behaviors, (n) move frequently in class to get students' attention, (o) maintain their focus and manage classroom effectively, (p) are concerned about students' social, behavioral, psychological, and academic development, and (q) develop good relationships with students' parents/guardians to promote students' learning and development.

Instructional skills and approaches: Effective teachers (a) are highly knowledgeable and competent in their field, (b) can understand, implement and evaluate the curriculum content and objectives, (c) are very organized and neat and skilled in classroom management, (d) use clear and easily comprehensible language, (e) build bridges between students' previous knowledge and new information, (f) integrate numerous learning methods in class based on students' needs, (g) encourage group activities and participation, (h) use techniques stimulating students' critical thinking and problem solving skills instead of long and boring lectures, (i) follow the latest developments in the field, (j) use technology, (k) use instructional time effectively, (l) move from one activity to another flawlessly, (m) ask many sophisticated questions addressing to the needs of students at different cognitive levels, (n) use effective motivational strategies to increase students' motivation (e.g., use positive reinforcements, rewards, praises, humor, prompt interest and curiosity in students, initiate explorations and do interesting experiments etc.), (o) use informal environments (e.g., museums, zoos, plants, forests and theaters) to make learning fun and fruitful, (p) reflect on and evaluate each technique used in class and student outcomes and learning, (q) meet with other teachers frequently to discuss problems, observe their practices, and develop new methods of learning meeting students' needs.

Discussion and Conclusions: Considering research findings, several suggestions were provided for training of effective teachers and maintaining their effectiveness in school environments. These suggestions can be presented under two categories: *teacher training* and *in-service educational policies and professional development*: Recommendations for *teacher training* are as follows: (1) Accreditation of teacher training departments is crucially needed to increase teacher quality in all branches, (2) selection of teacher candidates needs to involve applying personality and character tests before placement, (3) teacher training departments need to carry out theory and practice simultaneously to effectively increase candidates' skills and knowledge, (4) Values Education should be offered as a compulsory course in all teacher training departments, (5) multicultural awareness of teacher candidates and in-service teachers need to be increased. Therefore, providing opportunities for teaching practices and internships in culturally diverse school environments as well as offering related courses in educational departments are needed, (6) teacher candidates need special training for maintaining management in crowded classrooms. Therefore, appropriate strategic plans and instructional approaches for crowded classrooms need to be integrated into all related courses, instead of only one course, Classroom Management, (7) instructors in teacher training departments are primary role models for teacher candidates. Therefore, social and academic relations between instructors and teacher candidates need to be improved. Suggestions for *in service-educational policies and professional development* are as follows: (1) Budget allocated for teachers' professional development needs to be increased drastically, (2) teachers should be encouraged to take part in educational research and conferences and take graduate courses in teacher training departments, (3) strong connections need to be built between teacher training departments and schools, (4) potential causes of burnout in teaching profession should be identified and necessary amendments need to be endorsed. Senior teachers with high burnout rates should be encouraged to retire and successful young population need to be encouraged to choose teaching profession, (5) performance-focused measuring of teacher effectiveness increases stress and anxiety among teachers. Therefore, more measures need to be adapted to determine teacher effectiveness (e.g. considering evaluations of students, administrators, and parents, and measuring students' social and psychological improvements as well as their academic achievement), (6) teachers need to feel more independent, self-efficacious, and respected in their profession to be able to demonstrate best of their knowledge and skills. Therefore, necessary actions need to be taken to improve teachers' self-confidence in their profession, (7) the educational policies and implementations of countries demonstrating high level of success in teacher training and teacher effectiveness should be closely examined and the necessary adaptations suitable for Turkish educational system need to be considered.

Etkili Öğretmenlik ve Öğretmen Niteliğinin Geliştirilmesi

Gönül SAKIZ*

Makale Gönderme Tarihi: 25 Temmuz 2014

Makale Kabul Tarihi: 20 Aralık 2015

ÖZ: Etkili öğretmenlik, öğrenme ve öğrenci başarısı ile doğrudan ve kuvvetle ilişkilidir. Bu nedenle, etkili öğretmenlerin niteliklerinin tanımlanması, öğretim ve organizasyon stratejilerinin, öğrencilerle iletişim biçimlerinin, tutum ve davranışlarının bilinmesi, eğitime yönelik stratejik planlamada, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde ve hizmet-içi eğitim programlarının hazırlanmasında büyük öneme sahiptir. Dünya genelinde etkili öğretmenlik üzerine yapılan araştırma sayısı azımsanmayacak düzeyde olmakla birlikte, Türkiye’de bu alanda yapılan araştırmalar artırılmalıdır. Yakın zamanlı çalışmalara odaklanılan literatür incelemesine dayalı bu çalışmada, pek çok çalışmanın bulgusundan faydalanılarak etkili öğretmenlerin özellikleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca ülkemizde etkili öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve sürdürülebilirliğinde yaşanan sorunların bir bölümü potansiyel nedenleriyle ve uluslararası örneklerle birlikte tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmayla etkili öğretmenliğe ilişkin yapılacak araştırmalara fayda sağlanması, alanda geliştirilecek stratejilere destek olunması ve etkili öğretmenlik konusunda öğretmenlere rehberlik edilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: etkili öğretmenlik; etkili öğretmenlerin özellikleri; öğretmen niteliğinin geliştirilmesi

Giriş

Geçmişten günümüze etkili öğretmenlik anaokulundan başlayarak tüm eğitim evrelerinde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde son derece önemli bir role sahip olmuştur (Palardy & Rumberger, 2008). Alanda yapılan pek çok araştırma etkili öğretmenliğin öğrenme ve öğrenci başarısı ile doğrudan ve kuvvetle ilişkili olduğunu göstermektedir (Konstantopoulos, 2011; McDonough & Clarke, 2003; Rockoff, 2004; Sanders & Rivers, 1996; Stronge, 2007). Öğrencilerin okulda zorluklar yaşamalarının ve hatta okulu bırakmak zorunda kalmalarının temel nedeni olarak öğretmenler gösterilmektedir (Lanouette, 2012). Bu nedenle, etkili öğretmenlerin özelliklerinin tanımlanması, öğretim yöntemlerinin, tutum, davranış ve sınıf yönetim biçimlerinin bilinmesi eğitim kalitesinin artırılması ve öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte, etkili öğretmenliğin ölçümünün hangi kriterlere dayanarak yapılması gerektiği, öğretmen niteliğine mi, öğretim sürecine mi yoksa öğretim çıktılarına mı bakılarak değerlendirilmesi gerektiği yoksa hepsinin toplamına mı bakılmasının daha doğru olacağı halen araştırmacılar arasında tartışma konusudur (Stronge, Ward, & Grant, 2011). Etkili öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında ise bu üç kriterin de yer alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, etkili öğretmenlerin özelliklerini tanımlamak ve öğrenme ortamlarında etkili öğretmenlik becerilerinin geliştirilebilmesi ve devamlılığının sağlanabilmesi için öğretmen yetiştirme stratejileri açısından üzerinde durulması gereken sorunları dile getirmek ve bir takım çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaçla yapılan bu çalışmada dünya çapında ve ülkemizde bu alanda yapılmış pek çok yakın zamanlı araştırma bir araya getirilmiş ve araştırmacılar tarafından kullanılan pek çok

* Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, gonul.sakiz@marmara.edu.tr

farklı metodolojik yaklaşım göz önünde bulundurularak (gözlem, mülakat, anket, literatür inceleme ve test vb.) etkili öğretmen özellikleri belirlenmeye çalışılmış; etkili öğretmen yetiştirmeye ve istihdamına yönelik belli başlı sorunlar tartışılmış ve öneriler getirilmiştir. Ayrıca 21. yüzyıl öğrenme ve öğretim ihtiyaçlarına uygun olarak çağımız öğretmenlerinden ve öğretim programlarından beklentilere ve bu kapsamda ülkemizde öğretmen yeterlik ölçütlerine değinilmiştir.

Etkili Öğretmenlik ve Öğrenme

Öğrencilerin özellikle ilkökul döneminde okul başarılarındaki en önemli faktör eğitim sistemi, program, okul, yönetim ya da aileden ziyade öğretmen ve etkili öğretimdir (Bright, 2012). Wright, Horn ve Sanders (1996), yaptıkları araştırmada ilkökul düzeyinde öğretmen faktörünün sınıf içinde öğrenci başarısında tek başına en önemli faktör olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar, sınıf büyüklüğü ve sınıfta bulunan öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının ise ancak minör etkilerinin olabileceği bulgusuna ulaşmıştır. Sahlberg (2011), günümüzde Finlandiya'nın eğitimde en başarılı ülkeler kategorisine girmesindeki en önemli etkenin etkili öğretmenler ve etkili yönetim olduğunu vurgulamıştır.

Etkili öğretmenlerin farklı gelişimsel düzeydeki öğrencilerin akademik başarılarındaki etkisi birçok araştırmayla ortaya konmaktadır. Rockoff'un (2004) anaokulundan başlayarak altıncı sınıfa kadar öğrencilerde ortaya çıkan değişimleri izlediği, 10.000 öğrenci ve 300 öğretmen verisine dayanarak yapılan araştırmada, öğretmen niteliğinin öğrencilerin okuma ve matematik alanlarındaki akademik başarılarında anahtar rol oynadığı saptanmıştır. Bu araştırmayı destekler şekilde, Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırma anaokulundan başlayarak okullaşmanın ilk yıllarında etkili öğretmenlerden eğitim alan çocukların, okuma ve matematik alanlarında ilerleyen yıllarda diğer öğrencilere nazaran daha yüksek başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur (Konstantopoulos, 2011). Bu araştırmada çocukların başarı grafiğinin sadece etkili öğretmenlerden ders alınan yıllarla sınırlı kalmadığı ve bu etkinin özellikle okuma alanında daha sonraki yıllarda da net bir biçimde kendini gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ilkökulun ilk yıllarında etkili öğretmenler aracılığıyla etkili öğretim ortamları sunulmasının öğrencilerin başarısını ilerleyen yıllarda da etkileyeceğini açık bir şekilde göstermektedir.

Stronge ve meslektaşları (2011) yaptıkları çalışmada, ilkökul öğrencilerinin okuma ve matematik alanlarındaki başarılarını temel alarak 307 beşinci sınıf öğretmenini incelemiş ve öğrencileri en yüksek başarı gösteren 17 öğretmenle en az başarı gösteren 15 öğretmenin sınıf-İçi uygulamaları, öğretimsel ve yönetsel davranışlarını karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, etkili öğretmenlerin özellikle sınıf yönetiminde, sınıf organizasyonunda, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirmede ve öğrencilere sorumluluk aşılama da farklılaştığını göstermiştir. Başarı oranları düşük öğretmenlerin sınıflarında başarılı öğretmenlerin sınıflarına kıyasla üç katı oranda daha fazla karmaşa tespit edilmiştir. Stronge ve diğerleri (2011) ayrıca etkili öğretmenlerin öğrencilerinin matematik ve okuma alanlarında %30 oranında daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Sanders ve Rivers (1996), yaptıkları boylamsal araştırmada etkili öğretmenlerin farklı başarı düzeylerine sahip öğrencilerin gelişiminde bütün öğrenciler için büyük yararlar sağlamakla birlikte, ilk aşamada en çok fayda sağlayanların başarı düzeyi düşük öğrenciler olduğunu ve kendilerini ortalama ve başarılı öğrencilerin takip ettiğini ortaya koymuştur. Sanders ve Rivers (1996), ilköğretimde ilk üç yılın sonunda etkili ve etkisiz öğretmenler tarafından eğitim alan öğrencilerin matematik başarıları arasında %50 oranında bir fark ortaya çıktığını tespit etmiştir. Araştırmacılar, etkili ve etkisiz öğretmenlerin, öğrencilerin başarısı üzerindeki etki izlerinin verilen eğitimin iki yıl sonrasında tespit edilebildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle öğretmen etkisinin katkılı ve birikimli olduğunu savunmaktadırlar. Bu bulgular, Konstantopoulos'un (2011) bulgularını destekler şekilde etkili öğretmenlerin etkilerinin sadece etkileşimde bulunan yıla sınırlı kalmadığını göstermektedir. Aaronson, Barrow ve Sander (2007), etkili öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki tartışılmaz rolü bilinmekle beraber, etkili öğretmenlerin gözlemlenebilir özelliklerine dair bilgilerin halen yetersiz kaldığını bildirmektedir. Bir sonraki bölümde alanda yapılan araştırmalara dayanarak etkili öğretmenlerin özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Etkili Öğretmenlerin Özellikleri

Etkili öğretmenlerin tanımlanmasında literatürde farklı yaklaşımlar söz konusudur. Yapılan araştırmalarda etkili öğretmenlik öğrenci başarısına, yöneticiler tarafından verilen yüksek performans puanlamalarına veya öğrencilerin, yöneticilerin ve diğer ilgili kişilerin öğretmen hakkındaki yorumları ve değerlendirmelerine dayandırılarak tespit edilmeye çalışılmaktadır (Stronge, 2007). Stronge, Tucker ve Hindman (2004), etkili öğretmenlerin ön koşul olarak sahip olmaları gereken yeterlikleri (1) sözel beceri, (2) alan bilgisi, (3) eğitsel (pedagojik) bilgi, (4) öğretmenlik sertifikası ve (5) deneyim olarak belirtmektedir.

Etkili öğretmenlikte deneyim önemli olmakla birlikte, yapılan araştırmalar öğretmenlik mesleğinde zorlanılan ilk birkaç yıl sonrasında (özellikle iki yıl ve ötesinde) etkili öğretmenlik ve deneyim arasındaki ilişkinin ortadan kalktığını göstermektedir (Jacob, 2007). Staiger ve Rockoff (2010) ise yine araştırmalara dayanarak ilk iki yıldaki etkili öğretmenliğin zamanla düşüşe geçtiğini belirtmektedir. Diğer bir deyişle, etkili öğretmenlik ve deneyim ilişkisi açısından araştırmacılar arasında bir uzlaşma bulunmamaktadır. Stronge ve meslektaşları (2004), ön koşul sağlandığı takdirde, etkili bir öğretmenin beş alanda yeterli olması gerektiğini belirtir. Bunlar; (1) birey olarak öğretmen¹, (2) sınıf yönetimi ve organizasyon, (3) öğretimin planlanması, (4) öğretimin uygulanması ve (5) öğrenci gelişiminin ve potansiyelinin izlenmesi.

Mesleklerinde üstün başarı gösteren öğretmenlerin beş temel alışkanlığı Bright (2012) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: Bu öğretmenler, (1) öğrenci başarısına

¹ Birey olarak öğretmenlerden beklenti, üstün kişilerarası iletişim becerilerine sahip, öğretmenlik mesleğini seven, şefkatli, adil, saygılı, dürüst, öğrenme şevk ve motivasyonunu arttıran, kendisi de şevkli ve heyecanlı, bireysel öğretim uygulamalarına dönük yansıtıcı bakış açısına sahip bireyler olmalarıdır.

geniş bir perspektiften bakarak okullaşmanın amacının yalnızca öğrencilerin okul başarısını arttırmak değil, aynı zamanda hayat başarılarını sağlamak olduğunu düşünerek gerçek yaşamla öğretim programının ilişkilendirildiği yaratıcı ve araştırmacı öğretim stratejileri belirlerler; (2) bir performans sergileyen oyuncudan farksız olarak ders sunumlarını öğrenciler için cazip ve ilgi çekici hale getirebilmek için yoğun çaba sarf ederler: Öğretimlerinde konuya hâkimiyet ve sürekli olarak hareket halinde olma iki önemli dikkat çekici unsurdur. Özellikle, hareketlilik sınıf kontrolü ve öğrenci odaklanmasında son derece etkilidir; (3) kişisel sorumluluklarını içselleştirirler: Özyeterlik inançları yüksektir ve öğrenci başarı ve öğrenmesinde yaşanan sorunlarda kendileri dışındaki nedenlere bağlı bahaneler üretmek yerine birebir kendilerini sorumlu tutarak gereğini yaparlar; (4) öğrenci motivasyonunda etkili olan faktörleri bilirler: Öğretilen konunun öğrenciler için başarılabılır ve değerli görülmesi için çaba gösterirler ki bu iki faktör öğrenci motivasyonunda son derece etkilidir; (5) öğretimlerini geliştirmek için sürekli bir arayış içerisindeyler: Stratejilerini sürekli yenilerler; yeni yöntemler denemek konusunda cesurdurlar ve çocuklar için doğru olanı yapma konusunda tükenmez bir motivasyona sahiptirler.

Bright'ın (2012) dikkat çektiği üzere etkili öğretmenlerin özyeterlikleri oldukça kuvvetlidir. Etkili öğretmenler, kendi özyeterlikleri yüksek olmakla birlikte, öğrencilerinin özyeterlik algılarını da geliştirmede önemli rol oynarlar (Hagiwara, Maulucci, & Ramos, 2011; Woolfolk-Hoy & Davis, 2006). Hem çaba, hem beceri odaklı dönütler verme, sosyal karşılaştırmalardan kaçınma, geçmiş öğrenci başarılarına dönük hatırlatmalar yapma, gerçek yaşam ilişkileri kurarak konulara değer verilmesini sağlama, öğrenci kontrol ve sorumluluklarını artırma ve güvenli ve duygusal bakımdan doyurucu öğrenme ortamları oluşturma özyeterliği geliştiren etkili öğretmen davranışlarındandır (Sakız, 2013).

Strong, Gargani ve Hacifazlıoğlu (2011), öğretim sürecinde farklı öğretim metotlarını biraraya getirebilen, öğrenme odaklı, açık ve anlaşılır dile sahip, teknolojiyi kullanan ve öğrencilerden beklentilerini yüksek tutan, öğrencilerinin öğrenme süreçlerini yakından takip ederek öğretimlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilen, beklentileri açıkça ortaya koyan, sürekli hareket halinde olan, öğrencilerinin yalnızca akademik ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda sosyal ve bireysel ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduran, öğrencilerini sorumluluk almaya teşvik eden, dürüst, adil, saygılı ve şefkatli öğretmenlerin daha etkili olduklarını savunmuştur. Lanouette (2012), etkili öğretmenlerin 10 temel karakter özelliğini hareketli, düzenli, sabırlı, uyumlu, mücadeleci, tutkulu, ciddi, etkileşime önem veren, dili iyi kullanan ve şefkatli şeklinde tanımlamıştır.

Hong, Greene ve Hartzell (2011), yaptıkları literatür incelemesinde üstün yetenekli öğrencilerle çalışan etkili öğretmenlerin hatalar yapmaktan çekinmeyen, mizahi yönü kuvvetli, kendine güvenli, empati kurabilen, hevesli, esnek, yaratıcı, açık, tutarlı ve başarı odaklı olduklarını belirtmişlerdir. Koutrouba'nın (2012) Yunanistan ortaöğretim kurumlarında 340 öğretmenin katılımıyla yaptığı bir araştırmada etkili öğretmenlik becerisine sahip öğretmenlerin başlıca vasıfları olarak, bilgi aktarımında

esnek, iletişim becerisi kuvvetli, açık fikirli, arkadaşıl, tarafsız, destekleyici, teşvik edici, yenilikçi, yüksek beklentileri olan, demokratik, farklı öğretimsel yöntemleri birleştiren, kibar, saygılı ve mizah yeteneği kuvvetli tanımlaması yapılmıştır. Şahin'in (2011) Kırşehir bölgesinde farklı branşlardan 611 öğretmenle yaptığı görüşmelerde, öğretmenler etkili öğretmenliği, yeterli alan bilgisine sahip olma, bildiklerini öğrenci seviyesinde aktarabilme ve alandaki yeni gelişmeleri yakından takip ederek bilgilerini güncelleme ile bağlantılı olarak açıklamışlardır.

Englehart (2013), etkili öğretim gerçekleştiren ortaokul öğretmenlerinin kaçındığı beş davranış olarak şunları belirtmiştir: (1) Sınıf düzenini bozduğu düşünülen öğrencileri sınıftan çıkarmak, (2) bağırp çağırarak, (3) sürekli olarak oturmak veya bir noktada ayakta durmak, (4) plansız ve bağlantısız rutinler oluşturmak ve (5) öğrencilerden sessiz ve hareketsiz olmalarını beklemek. Englehart'a göre, öğretmen planlı ve programlı olmalı, sınıf düzenine aykırı davranışlarda bulunan öğrencilerle kişisel görüşmeler yapmalı ve bireysel duygularını ve davranışlarını kontrol altında tutarak sakin, tarafsız ve tutarlı davranışlar sergilemeli, sınıfta sürekli olarak hareket halinde olmalı, öğretim etkinliklerini kaosu engelleyecek şekilde boşluklara yer vermeksizin tasarlamalı ve öğrencilerin kısıtlı dikkat sürelerini göz önünde bulundurarak uzun sunumlar yerine interaktif ve yansıtıcı düşüncelere yönelik etkinlikler içeren ve aralara yer veren daha kısa süreli sunumlar yapmalıdır.

Karakelle ve Canpolat (2007), çeşitli araştırmalara dayanarak yaptıkları analizlerinde etkili öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol etmede çoğunlukla sözsüz yöntemleri tercih ettiklerini, göz temasını sık kullandıklarını ve sözlü uyarı gerektiren durumlarda ise kişiselleştirilen ve öğrencileri rencide edecek söz ve eylemlerde bulunmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Gordon (2013), öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tüm davranışlarının altında yatan temel nedenin ihtiyaçların karşılanması isteği ve çabası olduğunu belirterek, etkili öğretmenlerin bu farkındalığa sahip olması gerektiği üzerinde durur. Bu yaklaşımdan yola çıkarak, Gordon, etkili öğretmenlerin ödül ve cezalar kullanarak, öğrencileri suçlayıcı, baskılayıcı veya yargılayıcı tabirler kullanarak, öğütler vererek ve sürekli buyruklarda bulunarak sınıf düzenini ve disiplinini sağlamaya çalışmak yerine, öğrencilerinin davranışlarını anlamaya odaklanmaları gerektiğini savunur. Bunun için de öğretmenlerin öncelikle öğrencilerini aktif bir şekilde, sessizce ve ilgiyle dinlemeleri, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine yardımcı olacak sorular sorarak duygularını çözümlenmeye çalışmaları gerektiğini belirtir.

Warren Little (2002), nitel araştırmasına dayanarak öğretmenlerin birbirlerinin öğretmenlik uygulamalarını gözlemleyerek paylaşımlarda bulunmalarının, zorluklar üzerinde tartışabilmelerinin ve birbirlerine deneyimlerini aktarmalarının etkili öğretmenlik vasıflarının gelişmesinde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Kuşkusuz, etkili öğretmenliğin gelişiminde etkili bir okul yönetiminin varlığı da son derece önemlidir. Taylor ve Pearson (2002), Hoffman'ın (1991) analizlerine dayanarak, etkili öğretmenliği destekleyen etkili bir okul yönetiminin sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde sıralamıştır: (1) Açık ve net bir misyon, (2) etkili bir eğitsel

liderlik ve uygulama, (3) yüksek beklenti, (4) güvenli, düzenli ve pozitif bir eğitsel ortam, (4) ihtiyaçlar dahilinde müfredatı sürekli düzenleme ve geliştirme, (5) öğretime ayrılan zamanı azami düzeyde kullanma, (6) öğrenci gelişimini yakından izleme ve (7) pozitif ev ve okul ilişkisi kurma.

Bohn, Roehrig ve Pressley (2004), altı ilkokul öğretmenin okulun ilk günlerinde sınıf içinde sergiledikleri davranışları gözlemleyerek iki etkili öğretmenin sahip oldukları özellikleri belirlemişlerdir. Bulgulara göre, etkili öğretmenler daha okulun ilk günlerinden; (1) sınıf kaidelerini ve uyulması gereken kuralları belirlerler, (2) öğrenci katılımını arttıran etkinlikler düzenlerler, (3) okuma ve yazma etkinliklerini büyük bir hevesle sunarlar, (4) yüksek beklentilere sahip olduklarını öğrencilerine bildirirler, (5) öğrencilerin bireysel başarılarını överler, (6) öğrencilerin takdire değer davranışlarını fark ederek sınıf içinde seslendirirler ve (7) öğrencilerin özdüzenleme davranışlarını teşvik ederler.

Ankara’da yer alan 12 ilkokuldan 426 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen öğrenci görüşlerine dayalı araştırmada ise Gökçe (2002), etkili ve verimli öğretmenlerin sevgi dolu, sabırlı, hoşgörülü, adil, güler yüzlü, konuları açık ve net anlatabilen, bilgili, öğrencilerini aktif dinleyen, sözüne güvenilen, sınıf yönetimi kuvvetli, anlaşılmayan konuları tekrar eden, etkili ve güzel konuşan, esprili ve neşeli, temiz ve düzenli, velilerle iyi ilişkiler içinde olan, saygılı, bağışlayıcı ve estetik olması gerektiği sonucuna varmıştır.

McDonough ve Clarke (2003), ilkokul hazırlıktan ikinci sınıfa kadar erken okul dönemindeki öğrencilerde etkili öğretmenlerin matematik öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri incelemiştir. Araştırmacıların bulgularına göre etkili öğretmenler, kavram öğretiminde aynı ders içinde çok çeşitli materyal ve yöntemlerden faydalanırlar; öğrenci paylaşımını ve katılımını artırıcı etkinlikler seçerler; öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrenilenleri ilişkilendirirler; çok çeşitli soru tipleri ile çocukları düşünmeye ve mantıksal çıkarımlarda bulunmaya sevk ederler; çocuklara her şeyi söylemezler (keşif duygularını harekete geçirirler); derse yönelik düşünce ve fikirlerini ifade etme konusunda öğrencileri teşvik ederler; arkadaşlarının fikir ve düşüncelerini dinleyerek çıkarımlarda bulunmaları için öğrencileri yüreklendirirler; şefkatli ve saygılıdır; her bir öğrenciyi dikkatle dinlerler; çaba, sebat ve konsantrasyona değer verir ve bu davranışlarda bulunan öğrencileri ödüllendirirler; bütün öğrencilere yönelik yüksek ama gerçekçi beklentilere sahiptirler; temel fikirleri ders sürecinde veya sonuna doğru ortaya koyarlar; ders bitiminde öğrenci tepkileri ve öğrenmeleri, kullanılan yöntem ve teknikler ve ders içeriğine yönelik yansıtıcı düşünür ve değerlendirmelerde bulunurlar.

Popp, Grant ve Stronge (2011), yerleşim yeri sürekli değişen (göçmen, çocuk yurdunda yaşayan, evsiz vb.) ve ileri düzeyde ekonomik sıkıntılar yaşayan çocukların buldukları okullarda öğretmenlik yapıp, başarılarından dolayı ödüllendirilmiş altı öğretmenin özelliklerini incelemiştir. Bu öğretmenlerin etkili öğretmenlik üzerine yaptıkları paylaşımlarda iki özellikleri dikkat çekmiştir. Bunlar, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğretimsel aktarımdır. Öğretmenler, öğretimi planlama, aktarım ve

değerlendirmede öğrencilerin duygusal ve akademik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduklarını, öğrencilerin başarısı için ihtiyaç duyulan her ne ise karşılandığından emin olmaya çalıştıklarını ve öğrencilerden yüksek beklentiler içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında çok çeşitli öğretimsel etkinlikler ve farklı bilişsel düzeyleri kapsayan soru teknikleri kullanarak öğrenci katılımını yüksek tutmayı başardıklarını ifade etmişlerdir.

Kyriakides, Campbell ve Christofidou (2002) tarafından gerçekleştirilen öğretmen özdeğerlendirmesi temelli araştırma sonucunda etkili öğretmenlerin sekiz temel özelliğe sahip olduğu rapor edilmiştir. Bu özellikler, (1) hedef belirleme (eleştirel düşünebilen, yaratıcı, hayal gücü yüksek, girişimci ve duygusal gelişimine önem verilen bağımsız bireyler yetiştirme), (2) öğretimi bireyselleştirme (öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma), (3) öğrencilere yönelik pozitif davranışa sahip olma (yapıcı eleştiricilerde bulunma ve sıcak bir öğrenme ortamı oluşturma), (4) öğrencileri sevmeye (her çocuğun kişiliğine saygı duyma, olduğu gibi kabul etme ve sevgi duyma), (5) profesyonel davranış gösterme (hedefler belirleme, planlama, organizasyon, iş ve zaman yönetimi ve özdeğerlendirme becerilerine sahip olma, eylem araştırmaları yapma ve profesyonel gelişime önem verme), (6) ortak sorumluluk alma (meslektaşları ile iyi ilişkiler geliştirme, birlikte üretme ve karşılıklı geri bildirimlerde bulunma), (7) kişisel karakter (girişimci, lider, yaratıcı, inovatif, coşkulu, dinamik, esnek, kibar, sabırlı, çalışkan, ahlaklı, işini seven ve mizahi yeteneğe sahip bir birey olma) ve (8) değişime açık olma (müfredat değişimine ılımlı ve destekçi olma, ulusal ve uluslararası eğitim politikaları ve sorunlarıyla ilgilenerken etkide bulunma) şeklinde tanımlanmıştır.

Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesinde kuşkusuz en önemli rol eğitim fakültelerine düşmektedir. Bir sonraki bölümde yapılan araştırmalar ışığında, etkili öğretmen yetiştirme ve eğitim kurumlarında etkili öğretmen özelliklerinin sürdürülebilirliğin sağlanmasına yönelik belli başlı sorunlar tartışılmış ve ulusal ve uluslararası literatüre dayalı öneriler sunulmuştur.

Etkili Öğretmen Yetiştirme ve Sürdürülebilirliğin Sağlanması

Etkili öğretmenlerin özellikleri araştırmalar yoluyla belirlenebilmekle birlikte hem ülkemizde hem de uluslararası düzeyde öğretmen niteliğini geliştirmek ve etkili öğretmenlerin sayısını artırmak üzerine verilen mücadeleler zorlu bir süreci oluşturmaktadır. Etkili öğretmenliğe engel teşkil eden ve öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkileyen kronikleşmiş sorunlar içinde deneyimli öğretmenlerin değişime karşı olan dirençleri, genç öğretmenlerin deneyimsizliği ve kadrolu olmanın verdiği korunmayla gelişim ve ilerlemeye yönelik isteksizlikleri gelmektedir (Bright, 2012).

Polk (2006), etkili öğretmenliğin doğuştan gelen bir yetenek olmadığını ve eğitimle geliştirilebileceğini vurgular. Bu nedenle, eğitim alanında son yıllarda üzerinde titizlikle durulan teknolojik gelişmeleri takip etme ve teknoloji temelli yatırımlar yapma gayesi şüphesiz pek çok faydalar sağlayacak olmakla birlikte, teknolojik öğretim araçları kullanılan sınıflarda öğrenci başarılarının sınıftan sınıfa anlamlı düzeyde farklılaşma gösteriyor olmasından da yola çıkarak (Sakız, Özden, Aksu, & Şimşek,

2014), asıl ciddi yatırımın öğretmen niteliğinin geliştirilmesine ve etkili öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik olması zaruriyet teşkil etmektedir. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesinde öğretmen adaylarının yetiştirilme süreci büyük önem taşımaktadır.

Eğitim fakültelerine yönelik etkili öğretmen yetiştirme üzerine politikalar geliştirilirken, bu alanda gözle görülür başarı sergileyen ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, uluslararası düzeyde değişim ve gelişimlerin takip edilmesi son derece önemlidir. Takip edilmesi gereken ülkelerden biri özellikle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırmalarındaki başarılarıyla öne çıkan Finlandiya'dır. Finlandiya'da ilkökul öğretmeni olabilmek pek çok insanın hayali olmakla birlikte yükseköğretim kurumlarına kabul alabilmek son derece çetin bir mücadele gerektirmektedir (Sahlberg, 2011). Başarılı olan adaylar sadece yüksek puan almak ve mükemmel insan ilişkilerine sahip olmak değil aynı zamanda öğretmenliğe içten bir bağlılığa sahip olduklarını kanıtlamak zorundadır. Başvuran binlerce adaydan sadece %10'u kabul alabilmektedir. Ülkemizde ise durum çok daha farklıdır.

Ülkemizde öğretmen niteliğinde yaşanan sorunların önemli sebeplerinden biri birçok öğretmen adayının bu mesleğe bilinçsizce ve sevgi duymadan giriş yapıyor olmasıdır. Ülkemizde, üniversite sınavlarına hazırlanan öğrenciler öğretmenlik lisans programlarını tercihlerinde en son sıralara yerleştirmekte ve bu programlara yerleştirildiklerinde de memnuniyetsizliklerini ifade etmektedirler. Bu öğrencilerin önemli bir bölümü programa başladıktan bir süre sonra tekrar üniversite sınavlarına girerek farklı bir programa geçme şansı yakalamaya çalışmaktadır. Bu savı destekler biçimde, Karamustafaoğlu ve Özmen'in (2004) 90 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %82'sinin eğitim aldıkları öğretim programına üniversite tercihlerinde 9 ila 15. sıralarda yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Gençlerin aldıkları yanlış kararlar neticesinde istemedikleri bir meslekte kariyer yapmak zorunda kalması, etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesine ciddi biçimde zarar vermektedir. Bu nedenle pek çok Avrupa ülkesinde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) olduğu gibi ortaokul döneminden başlayarak uzmanların denetimi altında öğrencilerin olası mesleki yatkınlıkları tanımlanmalı, mesleki ve kariyer hedefleri belirlenmelidir. Öğrencilerin süreç içinde izlendiği bu tür uzun soluklu rehberlik hizmeti, öğrencilerin ve ailelerinin meslek seçimi konusunda yaşadıkları sorunlara da çözüm teşkil edecek ve öğretmenlik mesleğine sadece bu mesleğe yatkın olan öğrencilerin giriş yapmasına imkân verecektir.

Etkili öğretmen yetiştirme uluslararası bir sorundur. Bu sorunun en yoğun tartışıldığı ülkelerden biri de ABD'dir. ABD'de bulunan *Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Konseyi* (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE) 2011 yılında yayınlanan bir bültende, ülkelerinde etkili öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik sıkıntıların mevcut olduğunu ve yeni bir ulusal strateji geliştirilmesi gerektiğini bildirmiştir. Önerilen strateji ise öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin yeniden düzenlenerek, klinik yaklaşım yoluyla öğretmen adaylarına teorik olarak öğretilen konuların uygulamasının yapılabileceği uygulama

okullarının yaşama geçirilmesidir. NCATE (2011), bu amaçla üniversitelerde yer alan öğretmen yetiştirme programlarının kendi bölgelerindeki okullarla bağlantıya geçerek teori ve uygulamanın bir arada gerçekleştirilebileceği kuvvetli işbirlikleri geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımın yalnızca daha fazla staj saati, yeni bir ders ya da gelişmiş mentorluk olarak algılanmaması gerektiğinin de altı çizilmektedir.

Diğer taraftan, staj sürelerine ilişkin tartışmalar da devam etmektedir. ABD’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının 800’ünün mensup olduğu *Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği*’nin (American Association of Colleges for Teacher Education-AACTE) Başkanı Dr. Jane West tarafından 2008 yılında yapılan bir bildiriye ise öğretmen yetiştiren üniversite ve kolejler öğretmen adaylarının staj dönemlerinin yetersizliği konusunda eleştirilmiştir. Eyaletlerin $\frac{3}{4}$ ’ünün 5 ila 20 hafta arasında staj zorunluluğu getirdiği, öğretmen adaylarının %76’sının bir dönem veya daha kısa, %12’sinin bir dönemden uzun ve sadece %7’sinin bir yılı kapsayan staj dönemi zorunluluğuna sahip oldukları belirtilmiştir; öğretmen adaylarının haftalık 30 saatten en az 15 haftayı kapsayan, toplamda 450 saatlik, yakından izleme ve desteklemeyi içeren bir staj programına tabi tutulmaları gerekliliği vurgulanmıştır (West, 2008). Finlandiya’da ise öğretmen eğitiminin %15-25’inin staj uygulamalarına ayrıldığı rapor edilmektedir (Sahlberg, 2011). Alanda yapılan araştırmalara dayalı raporunda Allen (2003), staj dönemlerinin adayların etkili öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktan ziyade öğretmen adaylarının inanç ve tutumları üzerinde etkili olduğunu ve staj dönemlerinin kalite düzeyinin ise mentorluk kalitesine ve adayların alan bilgisine bağlı olarak şekillendiğini bildirmiştir.

Öğretmen eğitimi ve eğitim politikalarının geliştirilmesi konularında saygın bir araştırmacı olan Darling-Hammond (2006), yedi üstün nitelikli öğretmen yetiştirme programını değerlendirdiği araştırmasına dayalı *Güçlü Öğretmen Eğitimi: Örnek Programlardan Çıkarılan Dersler* (Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs) adlı kitabında bu programların ortak özelliklerini öğretime ilişkin net bir vizyona, iyi tanımlanmış ölçütlere, kuvvetli bir müfredat ve genişletilmiş (en az 30 hafta süreli) alan deneyimi derslerine sahip olmaları, teori ve uygulamayı pekiştirecek alan araştırmaları ve örnek olaylardan faydalanmaları, strateji eğitimi vermeleri, üniversite ve okullar, öğretim üyeleri ve öğretmenler arasında kuvvetli ilişkiler, ortak bilgi, inanç ve değerler geliştirmeleri olarak tanımlamıştır (aktaran, Darling-Hammond, 2006).

Darling-Hammond (2006), 21. yüzyıl öğretmen eğitiminde önceki öğrenmelerden dersler çıkarılması gerektiğini belirterek, birbirleriyle ilişkisiz dersler bütünü halinde bir eğitim vermek yerine dersler, derslere yönelik projeler ve alan uygulamaları arasında sıkı bir tutarlılık ve entegrasyon sağlanması ve alan uygulamalarının artırılarak çok sıkı bir şekilde takip edilmesi ve okullarla olan bağın kuvvetlendirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmeleri için öğrencilerini ve onların sosyal ortamdaki gelişimlerini iyi bilmeleri, alan bilgisine ve müfredat hedeflerine hâkim olmaları ve öğretme beceri ve bilgisine sahip olmaları gereğini ifade ederek, teorik öğrenmelerin yanında alan

uygulamalarından öğrenmenin de önemine işaret etmiş ve öğrenilenlerin tartışılmasının öğrenmeyi zenginleştireceğini belirtmiştir.

ABD’de, özellikle PISA ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi öğrenci değerlendirmeye yönelik programların sınavlarında Amerikalı öğrencilerin uluslararası ortalamaların altında başarı göstermesi, öğretmen eğitimine yönelik politikaların ve öğretim programlarının tekrar gözden geçirilmesi gereğini doğurmuştur. Bu alanda günümüzde hükümet ve pek çok bağımsız kuruluş tarafından finansal olarak desteklenen geniş çaplı araştırmalar yürütülmektedir. Bu araştırmalardan biri de Michigan Eyalet Üniversitesi’nde eğitimciler ve matematik uzmanları tarafından yürütülen *Matematikte Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi Araştırması* (Teacher Education and Development Study in Mathematics, TEDS-M) adı verilen matematik alanına yönelik ulusal ve uluslararası katılımlı bir çalışmadır (<http://teds.educ.msu.edu>). Araştırmanın temel verileri 2007-2008 döneminde toplanmıştır.

TEDS-M tarafından yürütülen çalışmanın ulusal boyutunda, 39 eyaletten 81 üniversitenin katılımıyla öğretmen yetiştirme programları masaya yatırılmıştır. Bu araştırma, matematik alanında öğretmen yetiştirme programlarının özellikle öğretmen adaylarında alan bilgisi oluşturulması noktasında yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Araştırmayı yürüten Prof. William Schmidt, öğretmen adaylarının matematik yönünden zayıf bir eğitime tabi tutulduklarını ve bu yüzden öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında uluslararası rekabet için ihtiyaç duyulan üst düzey matematik programlarına ayak uyduramayacaklarını ifade etmiştir (Carnegie, 2010). Schmidt, problemin sadece öğretmen adaylarının yetersiz matematik alan dersleri alması olmadığını, hem matematik öğretimi, hem de öğretimin bütününde, teorik ve uygulamalı eğitimin bir arada yeterince çalışılmamasının sorun teşkil ettiğini vurgulamıştır. Schmidt, *öğretim döngüsü* (the teaching cycle) olarak adlandırdığı çarkta ilköğretim birinci sınıftan itibaren yeterli alan bilgisine sahip olmayan öğretmenler tarafından verilen zayıf matematik öğretim programının yetersiz bilgiye sahip lise mezunları doğurduğunu, bu yetersiz bilgiye sahip mezunların bir kısmının öğretmen olmaya karar verdiklerini ve bu öğretmen adaylarının zayıf öğretim programlarına sahip öğretmen yetiştirme programlarında yetiştirilerek çarkın içine girdiklerini ve çarkın sürekli bu şekilde döndüğünü ifade etmiştir. Schmidt ayrıca uluslararası rekabet gücünün arttırılabilmesi için ortaöğretim kurumlarındaki matematik öğretim programlarının ağırlaştırılması gerekliliğini dile getirmiştir (Carnegie, 2010).

TEDS-M araştırma raporlarından esinlenerek 40’ın üzerinde eyalette anaokulundan lise sonuna kadar (K12) öğretim programlarının tekrar gözden geçirilerek yoğunlaştırılması gündeme gelmiştir. Fakat bu programları öğretecek öğretmenlerin yeterliliği konusu ciddi bir soru işareti olduğu için, yeni yetiştirilecek öğretmen adaylarının seçilmesi ve eğitiminde üst düzey standartların belirlenmesi ve adayların alan derslerinin uygulamayla birlikte arttırıldığı yoğun bir eğitim almaları planlanmaktadır (Schmidt, 2010). Diğer taraftan, ABD’de eğitim politikalarının belirlenmesinde eyalet liderlerine yol gösteren ulusal bir komisyon olan *Eyaletler Eğitim Komisyonu* (Education Commission of the States, ECS) ise çeşitli araştırma

sonuçlarına dayanarak hazırladığı raporunda öğretmen yetiştirmede kalitenin arttırılmasında alana yönelik kaç adet ders alındığından ziyade alınan derslerin öğretmen adaylarının mesleki ihtiyaçlarına cevap verme noktasında ne kadar nitelikli olduğuna odaklanılması gerektiğinden söz etmektedir (Education Commission of the States, 2003). Aynı raporda, pedagojik formasyon derslerinin ve alan derslerinin uygulama konusunda yeterince destek sağlamadığı da belirtilmektedir. Rapor, alan derslerini öğretmede öğretmen yeterliğini arttıranın aslen ne olduğunun –alınan dersler mi, staj mı, yoksa iş deneyimi mi- halen bilinmiyor olmasına da dikkat çekmiştir. Bu bilinmezlik bizim ülkemizde de söz konusudur ve araştırılması gerekmektedir.

Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe kazandırılmasında önemli konulardan biri de eğitim fakültelerinin akreditasyonudur. NCATE (2011), ABD’de öğretmen yeterliklerinin arttırılması ve etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyon ölçütlerinin yükseltilmesi ve akreditasyona yönelik yapılan ziyaretlerin ve gözlemci takımların sayılarının arttırılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ülkemizde tıp, fen ve mühendislik fakülteleri akreditasyon konusunda oldukça ciddi yol almışken, eğitim fakültelerinde akreditasyon sürecinin halen uygulamaya geçememiş olması önemli bir eksikliklerdir. Aslında ülkemizde üniversitelerde akreditasyona ilişkin ilk çalışmalar eğitim fakülteleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu ve Dünya Bankası işbirliği ile 1999 yılında öğretmen eğitiminde eğitim programlarının akreditasyonunun sağlanması amacıyla *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi* kapsamında bir proje gerçekleştirilerek standartlar belirlenmiş, pilot uygulamalar yapılmış ve bu çalışma kitap haline getirilerek basılmıştır (YÖK, 1999). Fakat sonrasında akreditasyon çabaları özellikle akreditasyon sürecinin bir denetleme mekanizmasıymış gibi yanlış algılanması neticesinde uzun bir süre kesintiye uğramış, çalışmalar 2012 yılında *Eğitim Fakülteleri Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu*’nun (EFAK) ve bu kurula bağlı *Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği*’nin (EPDAD) kurulmasıyla (www.epdad.net) tekrar hız kazanmıştır.

Bilindiği üzere, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde en önemli rolü öğretim elemanları üstlenmektedir. Fakat geçmiş yıllardan bugüne üniversitelerdeki en önemli sorunlardan birini öğretim elemanlarının ağır ders yükü teşkil etmektedir (Akyüz, 2011). Bu durum, öğretim elemanı-öğretmen adayı ilişkilerinin de ihmal edilmesine sebep olmakta ve ideal öğretmenlerin yetiştirilebilmesi sürecini olumsuz etkilemektedir. Akreditasyon sisteminin devreye girmesi ile eğitim fakültelerinde öğretim üyelerinin ders yükünün hafifletilmesi, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının dengelenmesi ve ders kalitesinin yükselmesi de mümkün olabilecektir. Okullarda verilen eğitim göz önüne alındığında, ülkemizde etkili öğretmenliğin geliştirilmesi ve sürdürülebilirliğinde yaşanan önemli sorunlardan biri de öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu bir iletişim kurmayı başaramamasıdır. Dilekmen’in (2001) yaptığı araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin %27’sinin fiziksel cezalar kullandığı ve %25’inin ise öğrencilere yönelik ağır küfürler ve aşağılamalar içeren sözlü tacizlerde bulunduğu saptanmıştır. Dilekmen, öğretmenlerin şefkat, saygı, destek olma ve

tarafsızlık gibi olumlu tutumları ise daha az sıklıkla sergilediklerini ifade etmiştir. Oysa bu özellikler öğrenme ve motivasyonda ve kişilik gelişiminde son derece önemlidir. Sakiz, Pape ve Hoy (2012) tarafından ortaokul düzeyinde matematik sınıflarında yapılan bir araştırmada öğretmenlerinden şefkat, saygı, ilgi, değer, takdir, adaletli tavır ve destek gördüğünü bildiren öğrencilerde sınıfa ait olma hissi, pozitif duygu, özyeterlik ve akademik çaba değişkenleri yüksek tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının seçiminde gerekli olan ama ihmal edilen kişilik ve karakter testlerinin önemini göstermekte (Polk, 2006) ve öğretmen yetiştirmede Değerler Eğitimi üzerinde bilhassa durulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleğine adım atacak olan öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik konusunda model olarak kendilerine ders veren öğretmenlerini ve öğretim elemanlarını aldıkları unutulmamalıdır. Black ve Howard-Jones'un (2000) araştırmasında, 100 öğretmen ve öğretmen adayından geçmişte sahip oldukları en iyi öğretmenlerini tarif etmeleri istendiğinde verilen cevaplara göre en iyi öğretmenlerin kişisel özellikleri yönünden şefkatli, ilgili, saygılı, dürüst, adil ve mizahi yönden kuvvetli olmaları dikkat çekerken, öğretimsel özellikleri açısından da öğretmenliğe tutkuyla bağlı, alanını seven ve bilen, organizasyon becerisi kuvvetli, gerektiğinde öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek olabilen ve öğrenmeyi gerçek yaşamla ilişkilendirerek eğlenceli hale getiren bireyler olmaları göze çarpmıştır.

Young ve Shaw (1999), etkili iletişim becerilerine sahip, dersine değer veren, öğrencilerine içten saygı duyan ve onları motive edebilen, öğrencilerinin öğrenmesini önemseyen ve dersini planlı ve organize bir şekilde yürütebilen öğretim üyelerinin üniversite öğrencileri tarafından etkili bulduklarını tespit etmiştir. Fidan, Duban, Yüksel, Kasapoğlu ve Yamaç'ın (2013), bir eğitim fakültesinin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan öğretmen adaylarıyla yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin öğretim elemanlarından fikirlerine değer verilmesi, eleştirilere açık olunması, sosyal iletişime ve ikili ilişkilere önem verilmesi, güleryüzlü ve canayakın tavırlar sergilenmesi, yeterli alan bilgisine sahip olunması ve derslerde öğrenci ilgisini arttıracak farklı yöntem ve stratejiler kullanılması yönünde beklentilere sahip oldukları saptanmıştır. Her üç araştırmada elde edilen bulgular Bright (2012), Englehart (2013) ve Strong ve diğerleri (2011) tarafından ortaya konan bulguları destekler niteliktedir.

Eğitim fakültelerinin etkili öğretmen yetiştirme mücadeleleri öğretmen adaylarının mezuniyetleri ile sona ermemekte, araştırmalar okullarda da devam etmektedir. Ülkemizde zorunlu eğitim düzeyinde etkili öğretmen davranışlarının sergilenememesinde sınıfların aşırı kalabalık olması da ciddi bir sorundur. Bayraktar ve Çınar (2010) tarafından gerçekleştirilen ve ilköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin etkili öğretmenlik düzeylerinin ölçüldüğü bir araştırmada katılımcı öğretmenlerin özellikle öğrencilere grup çalışmaları yaptırmaya, bireysel ve grup düzeyinde öğrencilerin özdeğerlendirme yapmalarını sağlama ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri destekleme konularında yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu bulguları sınıfların aşırı kalabalık olması ile ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde Gökçe (2002), etkili öğretmenliğe yönelik olarak ilköğretim öğrencilerinin en sıklıkla olumsuz cevap verdikleri

dört durumu, öğretmenlerin grup çalışması yaptırmaması, derslerde sınıf içinde hareket etmemesi, oyunlar oynatmaması ve materyal kullanmaması olarak saptamıştır. Bu sonuçlar, sınıfların kalabalık olması ile ilişkilenebilen öğretimsel tercihler neticesinde belirebilmektedir. Bu nedenle, araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, zorunlu eğitimde özellikle metropol kentlerde ve gelişmekte olan bölgelerde sınıfların kalabalık olması göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde kalabalık sınıflara yönelik yönetimsel ve öğretimsel stratejik plan ve uygulamalara bilhassa önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmalar etkili öğretmenlik ve başarı arasındaki pozitif ilişkiyi sık sık ortaya koymakla birlikte, performans odaklı eğitim politikalarının etkili öğretmenlik davranışlarının sürdürülebilirliğinde olumsuz etkiler gösterdiği de unutulmamalıdır. Koutrouba'nın (2012) yaptığı çalışmada öğretmenler, katı müfredat ve akademik performansa yönelik standartlara aşırı düşkünlüğün öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri kullanmaya yönelik heveslerini kırdığını belirtmişlerdir. Aynı durum ülkemiz ve pek çok diğer ülke için de geçerlidir. Bu nedenle, salt öğrenci performansına dayalı değerlendirme ve etiketlemelerden kaçınılması öğretmen motivasyonunun ve etkililik düzeyinin artışında faydalı olacaktır.

Ülkemizde etkili öğretmenliğin önündeki önemli engellerden biri de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyidir. Karakelle ve Canpolat (2007), araştırmalarında etkili öğretmenliğin tükenmişlik düzeyi ile ilişkilenebileceğini saptamıştır. Bu çalışmada, tükenmişlik düzeyi yüksek tespit edilen ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrencilerini tanıma gayreti göstermedikleri, nota dayalı ödüllendirmeleri tercih ettikleri, sınıf dışında öğrencilerle ilgilenmedikleri, olumsuz davranışlarla karşılaştıklarında ise öğrencileri azarlama, küçültücü sözler kullanma ve idareye gönderme gibi yöntemlere başvurdukları ve öğrencilerin olumsuz davranışlarını yetiştirilme şekilleri ve ailevi faktörler gibi dışsal faktörlere bağladıkları tespit edilmiştir. Eğitimde büyük başarılar sergileyen Finlandiya'da öğretmenler arasında tükenmişlik düzeyinin oldukça düşük olduğu ve mesleğe başladıktan sonra bırakan öğretmenlerin oranının %10-%15'i geçmediği belirtilmektedir (Sahlberg, 2011). Bunun sebepleri arasında ise öğretmenlerin çalışma ortamlarında kendilerini herhangi bir nedenle tehdit altında hissetmemeleri, kendilerini özerk, güvenilir ve saygın hissetmeleri ve bu nedenlerle bilgi ve becerilerini rahatlıkla uygulamaya koymaları gösterilmektedir (Sahlberg, 2011).

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması, öğretmenlerin özgüvenlerinin artışına yönelik çalışmaların yapılması ve tükenmişlik hissine neden olan bütün faktörlerin derinlemesine incelenerek gerekli tedbirlerin alınması son derece önemlidir. Ayrıca literatürde de desteklediği üzere (Gordon, Kane, & Staiger, 2008; Jacob, 2007) tükenmişlik belirtileri gösteren belirli bir yaşın üzerindeki öğretmenlerin emekliliğe, başarılı gençlerin ise öğretmenliğe teşvik edilmesi ve etkili öğretmenlik becerilerini gösteremeyen öğretmenlerin aktif öğretmenlik rolünden uzaklaştırılmaları yönünde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Etkili öğretmenliğin geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması için, Stronge ve meslektaşları (2004) tarafından da ortaya konulduğu üzere, öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarına ve eğitsel konferanslara katılımları teşvik edilmeli, hatta şart koşulmalı ve üniversite-okul bağlantısının kesilmemesi için lisansüstü ders almaları sağlanmalıdır. Örneğin, Finlandiya’da okul öncesi öğretmenleri hariç bütün öğretmenlerin yüksek lisans yapma ve eğitsel uygulamalara yönelik bir yüksek lisans tezi hazırlama zorunluluğu bulunmaktadır (Sahlberg, 2011). Öğretmenlerin lisans programına girişinden itibaren yüksek lisansı bitirerek öğretmen olmaya hak kazanmaları beş ila yedi buçuk yıl almaktadır. Finlandiya Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin profesyonel gelişimine ayrılan bütçeyi 2016 yılına kadar iki katına çıkarmayı hedeflemektedir (Sahlberg, 2011). Benzer şekilde, Japonya’da da öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine çok önem verildiği, öğretmenlerin zamanlarının yarısını sınıflarda, yarısını ise yoğunlaştırılmış profesyonel gelişim etkinliklerinde geçirdikleri rapor edilmektedir (Jacob, 2007).

Profesyonel gelişim ABD’de son derece önem verilen bir konudur. Bu çerçevede, öğretmenlerin etkili öğretmenlik niteliklerini geliştirmek amacıyla çeşitli öğretmenlik sertifika programları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. *Ulusal Komite Sertifikası* (National Board Certification) bunlardandır. *Ulusal Komite Sertifikası, Ulusal Profesyonel Öğretmenlik Standartları Komitesi* (The National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) tarafından ileri düzey öğretmenlik standartlarını sağlayabilen öğretmenlere verilmektedir. Öğretmenlerin Ulusal Komite Sertifikası’nı alabilmeleri için detaylı bir öğretmenlik portfolyosu hazırlamaları (öğretmenlik uygulamaları, sınıf yönetimi, kaynak kullanımı, öğrenci çalışmaları ve okul-aile-toplum bağlantılarını içeren birçok ölçütü barındıran) ve alan bilgilerini ölçen bir sınavı geçmeleri gerekmektedir (National Board for Professional Teaching Standards, 2009). Bu sertifikaya başvuran öğretmenlerin, (1) öğrencilerine ve onların öğrenme düzeylerine önem vermeleri, (2) yeterli alan bilgisine ve alan öğretim yeterliklerine sahip olmaları, (3) öğrencilerinin öğrenmelerini iyi bir şekilde takip ederek yönetmeleri, (4) uygulamaları konusunda sistematik bir şekilde düşünerek, kendi deneyimlerinden tecrübe edinmeleri, (5) aileler, diğer öğretmenler, toplumsal örgütler, uzmanlar, yerel yönetimler ve iş dünyası ile ilişkiler geliştirerek, okul gelişimi, kaynak kullanımı, müfredat geliştirme, öğretim politikaları ve personel yetiştirme konularında ortak çalışmalar sergilemeleri beklenmektedir (NBPTS, 2009, aktaran, Sakız, 2010).

Finlandiya’da ise profesyonel gelişime verilen önemin yanında eğitim reformuyla beraber öğretmenlere müfredat ve öğrenci değerlendirmesine ilişkin daha fazla özerklik ve sorumluluk verilmiştir (Sahlberg, 2011). Günümüzde deneyimli öğretmenlerden oluşan okul yöneticileri müfredat tasarımında anahtar rol oynamaktadır. Ülkede öğretmenliğin gençler tarafından standart test stresinden uzak, bağımsız ve saygıdeğer bir meslek olarak görülmesi bu mesleğe yönelimdeki temel sebeplerdendir.

Etkili öğretmen yetiştirmede, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının ve öğretmenlerin refah düzeyinin artırılması önem arz etmektedir. Gelecek vadeden üniversite öğrencilerinin mühendislik gibi daha üst düzey yaşam standartları sağlayan

meslekler yerine öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinin mümkün kılınabilmesi için maaşların iyileştirilmesi ve diğer mesleklerin sağladığı fırsatlarla yarışabilir hale getirilmesi gerekmektedir (Carnoy, Beteille, Brodziak, Loyalka, & Luschei, 2009). Özellikle profesyonellik kazandıkça artan maaş oranları öğretmenlerin profesyonelleşmeye dönük motivasyonlarını arttıracaktır. Örneğin, Finlandiya’da deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin maaşları ciddi biçimde farklılaşmaktadır (Sahlberg, 2011). ABD’de sınıf ve lise öğretmenlerinin ortalama yıllık maaşları eyaletlerin ekonomik güçlerine göre bazı farklılıklar görülse de ortalama \$53.000 ila \$55.000 arasındadır (Kaynak: <http://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/>). Öğretmenlik mesleğinde deneyim (örn., çalışılan süre, yüksek lisans yapma ve profesyonel gelişim sertifikası alma gibi) maaş açısından önemli bir belirleyicidir. Yeni başlamış bir sınıf öğretmeni yaklaşık \$30.000 yıllık maaşla işe başlarken, öğretmenlikte 20. yılını doldurmuş olan deneyimli öğretmenler \$80.000 civarında yıllık maaş alabilmektedirler (Sakız, 2010). Ülkemizde özellikle mesleki tükenmişliği engellemede bir araç olarak deneyime bağlı ekonomik iyileştirme faydalı sonuçlar doğurabilir.

Tüm belirtilen faktörlerin yanında, ülkemizin kültürel dokusunun zenginliği göz önünde bulundurularak, etkili öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarının artırılması da önemli bir yer teşkil etmektedir. Allen (2003), özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde bulunan çocuklara etkili öğretmenlik yapılabilmesi için öğretmen yetiştirme sürecinde bir takım politikaların geliştirilmesi gerektiğini, öğretmen adaylarının çok-kültürlü farkındalıklarının oluşumuna yönelik eğitim almaları, bu bölgelerde staj yapabilme imkânına sahip olmaları ve aday seçiminde etkili stratejilerin geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu ihtiyaçlar ülkemiz için de geçerlidir.

Bu bölümde, etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi ve okullarda etkili öğretmen davranışlarının sürdürülebilirliğinin sağlanması yönünde karşılaşılan sorunlar, eleştiriler ve çözüm önerileri paylaşılmıştır. Bir diğer üzerinde durulması gereken nokta, 21. yüzyılda eğitim paradigmasında yaşanan değişimlerin öğrencilerin sahip olması beklenen yeterliklere ilişkin nasıl bir çerçeve ortaya çıkardığıdır. Bu yolla etkili öğretmen yetiştirme politikalarının yeterliğinin ve atılması gereken adımların neler olması gerektiğinin değerlendirilebilmesi mümkün olabilir. Bir sonraki bölümde bu alanda yapılan araştırmaların bir bölümüne yer verilmiştir.

21. Yüzyılda Eğitim Paradigmasında Yaşanan Değişimlerin Yansımaları

Değişen zaman, insan ve üretilen yeni teknolojiler, eğitim yaklaşımlarında da değişim ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Genç ve Eryaman (2008), değişen değerler ve yeni eğitim paradigmasını değerlendirdikleri çalışmalarında, sanayi toplumu odaklı bir paradigmadan bilgi toplumu odaklı bir paradigmaya geçişle birlikte eldeki eğitim müfredatının ve öğretim yaklaşımlarının artık ihtiyaçlara cevap veremez hale geldiğini, esnek, düşünen, üreten, eleştiren ve bilgiyi yaşama transfer edebilen bireylere olan ihtiyacın arttığını ve öğretmenlerin rolünün öğrencilerde sistematik çalışma ve araştırma yapma, merak duyma, global ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesinde rehberlik etme olduğunu belirtmişlerdir.

Sanayi toplumu odaklı eğitim paradigmasında merkeziyetçi, bilgi yığınları oluşturan, öğrenen bireyi yalnızlaştıran ve pasifleştiren, bireyselci, standartlaştıran ve tekilleştiren bir yaklaşım ön plana çıkmaktaydı. Sanayi çağı ile karşılaştırıldığında bilgi çağı takım çalışması, ortak kararlar verme, girişimcilik, özelleştirme (gereksinime uyarlama), iletişim, çeşitlilik, bütüncülük (toplum, doğa ve insani değerlerle bağlantı kurma), etik yaklaşım ve sorumluluk yüklenmeyi gerektirmektedir ve bu gerekliliklerin yansımalarının eğitim müfredatlarında görülebilmesi ihtiyacı vardır (Reigeluth, 1999). Bilgi çağında, öğrenciler yaşama atıldıklarında önemli olan nokta, pek çok bilgiye sahip olmaktan ziyade bu sahip olunan bilgilerin ihtiyaçlar doğrultusunda, karmaşık problemlere çözüm üretme yolunda kullanılabilmesidir (Frاند, 2000). Ülkemiz eğitim ve öğretim program ve müfredatlarında 2004 yılında gerçekleştirilen değişim ve yenilenme, sanayi toplumu eğitim paradigmasından bilgi toplumu eğitim paradigmasına geçişin bir yansımasıdır.

Küresel çerçevede, bilgi çağının gerektirdiği eğitsel yaklaşımları belirlemek, uygulamak ve değerlendirmek için çeşitli projeler üretilmektedir. Eğitime 21. yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayacak becerilerin girişini, uygun öğretim ortamlarının oluşturulmasını ve eğitim, iş dünyası, toplum ve devlet arasında işbirliğinin geliştirilmesini hedefleyen *21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı* (Partnership for 21st Century Learning (P21), <http://www.p21.org/>) adlı organizasyonun projesi de bu kapsamdadır. P21 tarafından dört alanda öğrenci kazanımlarını tanımlayan *21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi* (Framework for 21st Century Learning) geliştirilmiştir (Partnership for 21st Century Skills, 2008, s.13). Odaklanılan dört gelişim alanı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi Gelişim Alanları

<i>Gelişim alanları</i>	<i>Beklenen kazanımlar</i>
Temel alanlar ve 21. yüzyıl temaları	Matematik, fen bilimleri, dil, tarih, coğrafya, yabancı diller, ekonomi, sanat ve vatandaşlık alan bilgisi Küresel farkındalık, finansal, ekonomik ve girişimsel okuryazarlık, iş dünyası, sağlık ve vatandaşlık okuryazarlığı
Öğrenme ve inovasyon becerileri	Yaratıcılık ve inovasyon becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, iletişim ve işbirliği becerileri
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı
Yaşam ve kariyer becerileri	Esneklik ve uyumluluk, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileri

Bu alanlarda gelişimin sağlanabilmesini desteklemek amacıyla eğitimde (1) ölçütlerin belirlenmesi ve değerlendirmelerin yapılması, (2) müfredat ve öğretimin geliştirilmesi ve uygulanması, (3) profesyonel gelişim hizmetlerinin verilmesi ve (4)

öğrenme ortamlarının ihtiyaçlara göre yapılandırılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2008).

Avrupa Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), bugünün karmaşık dünyasında başarılı bir hayat ve iyi işleyen bir toplum için öğrencilerin sahip olması gereken yeterliklerin tanımlanması ve seçilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri projede (Definition and Selection of Key Competencies Project, DeSeCo), yeterlikleri üç temel alanda tanımlamıştır (OECD, 2005). Bunlar, (1) sahip olunan araçları (dil, bilgi ve teknoloji gibi) etkileşimli yani karşılıklı fayda sağlayacak şekilde kullanabilme, (2) heterojen gruplarla iletişim kurabilme ve (3) bağımsız hareket edebilmedir.

Bybee (2010), fen eğitimi çerçevesinden 21. yüzyılın ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bir eğitim programında yer alması gereken becerilere ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bybee'e göre (2010), 21. yüzyılda temel ihtiyaç hissedilen beceriler uyum sağlama, kompleks iletişim/sosyal beceriler, sıradışı problem çözme, özyönetim ve öz gelişim ve sistemsel (bütünsel) düşünme becerileridir. Bu beceriler, değişen durumlara ve çalışma şartlarına uyum sağlama, yeni teknik ve prosedürleri öğrenerek farklı iletişim biçimlerine ve kişiliklere uyum gösterme, sözlü ve sözsüz mesajları doğru yorumlama, pozitif kazanımları tartışabilme, ortak anlayış geliştirme, iletişim için karmaşık fikirler içinden anahtar sözcükleri çıkarabilme, problem çözmede uzmanlaşma, bilgileri birbiriyle ilişkilendirebilme, yeni stratejiler, alternatif ve inovatif çözümler sunabilme, kendi kendini motive edebilme ve kendi gelişimini ve ihtiyaçlarını izleyerek gerekli bilgi ve becerileri edinme yolunda istekli olma, gerektiğinde bireysel ve sanal gruplarla çalışabilme, büyük resim ve parçaları arasındaki ilişkileri ve karşılıklı etkileri anlama, analiz etme, soyut düşünme, yargılarda bulunma ve karar verme şeklindedir. Bybee (2010), bilişsel beceriler ve grup çalışmalarının bu becerilerin merkezinde yer aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerde bu belirtilen becerilerin ortaya çıkışı öğretmenlerin bu alanlarda yeterli olmasına bağlıdır.

Greenhow, Robelia ve Hughes (2009), içinde bulunduğumuz dijital çağda (bilgi çağının diğer bir ifadesi) öğrenme sürecinde internet kullanımının çok yaygınlaştığını, okullarda internet kullanımının arttığını ve bu değişimin öğretmen ve öğrencilerin rollerinde ve iletişim şekillerinde de bir değişimi kaçınılmaz kıldığını ifade etmiştir. Greenhow ve meslektaşlarına göre (2009), Web 2.0 teknolojilerinin gelişimiyle birlikte internet sadece bilgilerin okunduğu değil, aynı zamanda okunan bilgilerin paylaşıldığı ve internet kullanıcıları arasında bir iletişimin kurulduğu bir ortam haline gelmiştir. Bilgi, bir merkezden yayılma işlevini kaybederek herkes tarafından ulaşılabilir ve ortak yapılandırılabilir bir şekil almıştır. Öğrenciler yüz yüze iletişim yerine mesajlaşma, e-posta gönderme ve sosyal iletişim ağlarını kullanmayı tercih eder hale gelmiştir. Bu nedenle, Greenhow ve meslektaşları (2009), öğrencilerin sıklıkla kullandıkları Web 2.0 teknolojilerinin öğrenme süreci içine etkin bir şekilde entegre edilmesi ve bu bağın müfredat ve belirlenen kazanımlar açısından da değerlendirileceği araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bugün Web 2.0 yanında daha üst teknolojiler de üretilmiştir. Öğretmenlerin ve müfredatların bu teknolojilere adaptasyonunun sağlanması ve eğitsel kullanım alanlarının değerlendirilmesi önemlidir.

Bu bölümde, 21. yüzyılda değişen eğitim paradigmaları çerçevesinde öğrencilerin ve dolaylı olarak öğretmenlerin sahip olmaları beklenen beceriler ve yeterlikler çeşitli araştırmalar ışığında özetlenmiştir. Bu kapsamda bir sonraki bölümde ülkemizdeki öğretmen yeterlik ölçütlerine değinilerek karşılaştırmalarda bulunulmuştur.

Ülkemizde Genel Öğretmen Yeterlik Ölçütleri

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 yılından itibaren öğretmen yeterliklerine ilişkin kapsamlı araştırmalar yapılmış, akademisyenler, bakanlık idari personeli, ölçme değerlendirme uzmanları ve öğretmenlerin katılımlarıyla detaylı çalışmalar ve çalıştaylar neticesinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin ölçütler 2004'de taslak olarak belirlenmiş ve 2006 yılında en son şekli verilerek yayımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içinde 6 temel alan, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2006). Altı temel alan, (1) kişisel ve mesleki değerler, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğrenme ve öğretme süreci, (4) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, (5) okul-aile ve toplum ilişkileri ve (6) program ve içerik bilgisi şeklindedir.

Temel alanlara ilişkin alt yeterlikler incelendiğinde öğretmenlerden genel beklentiler özetle şöyledir: Türk Milli Eğitiminin temel ilke ve değerlerini bilme, anlama ve uygulamalarda esas alma, alana ilişkin müfredat bilgisine ve hâkimiyetine sahip olarak öğretimi müfredata uygun gerçekleştirme, müfredatı değerlendirme ve geliştirme, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme, saygı gösterme, değer verme, rehberlik etme, öğrencilerin gelişim düzeylerinin bilincinde olarak gelişime uygun ve farklılaşan ihtiyaçlar doğrultusunda planlayarak ve materyaller geliştirerek öğretimi gerçekleştirme, öğrenme ortamlarını öğrenmeye uygun hale getirme, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden faydalanarak öğrenme çıktılarını ve öğretimin niteliğini değerlendirme ve gerekli düzenlemeleri yapma, geri bildirimlerde bulunma, ulusal ve evrensel değerlerin bilincinde olarak bu değerleri önemseme ve öğrencilerde de bu değerleri yerleştirme, bulunulan çevreyi, çevresel olanakları inceleyerek bunlardan faydalanma, ders dışı etkinlikler düzenleme, ailelerle iyi ilişkiler ve öğrenme ortaklıkları geliştirme, okulu kültürel bir merkeze dönüştürme, mesleki gelişmeleri yakından takip ederek katkı sunma ve mesleki gelişime ilişkin özdeğerlendirmelerde bulunma.

Ülkemizde belirlenen genel öğretmen yeterlikleri performans göstergeleriyle birlikte incelendiğinde genel olarak 21. yüzyılın gerekliliklerine cevap verebilecek standartlara sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında etkili öğretmen özellikleri çerçevesinde incelenen araştırmalarda üzerinde durulmamış olan *ders dışı etkinlikler düzenleme* yeterliğinin öğrenme ve öğretme sürecine eklenmiş olması bu çalışmadaki bir eksikliği de kapatmaktadır. Ders dışı etkinlikler (müze, hayvanat ve botanik bahçesi ziyaretleri, piknikler, çeşitli meslek gruplarına, işyerlerine ziyaretler ve tiyatrolara gitme gibi) öğrencilerde merak uyandırır, onları sosyalleştirir, öğrenmeyi eğlenceli hale getirir ve ileride meslek seçimlerini etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ders dışı etkinlikler geliştirmeye ilişkin yeterlikleri etkili öğretmenlik çerçevesinde mutlaka önemsenmelidir.

Ülkemizdeki öğretmen yeterlikleri genel olarak incelendiğinde, değişen zamanın gerekliliklerine göre bir takım öneriler de geliştirilebilir. Öğrencilerde yaşam ve kariyer becerilerinin geliştirilmesi (Partnership for 21st Century Skills, 2008) kapsamında ilgili ölçütlerin belirlenmesi ve bu çerçevede öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere karar verilmesi (örn., değişen durumlara uyum sağlama, yaratıcılık, kültürlerarası iletişim becerilerine sahip olma, kendi kendini güdüleme, problemlere alternatif ve inovatif çözümler sunma, hesap verebilirlik ve sorumluluk becerileri gibi) faydalı olabilir. Yeterliklerde çevre sorunlarına duyarlı olma ölçütü bulunmakla birlikte küresel farkındalıkların gelişimi ve evrensel sorunlara duyarlılık (örn., göç, açlık, savaşlar ve sürdürülebilir ve yenilenebilir enerji kaynakları konularında farkındalık ve duyarlılık gösterme) ve toplumsal ve evrensel sorunlarda çözüm sürecinde aktif rol alma konularında eklemeler yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin liderlik vasıflarına ve rol modeli olma gerekliliklerine vurgu yapılabilir.

Bunların yanında, öğretmen yeterlikleri içinde çevre olanaklarından faydalanma alt yeterliği altında “*çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım vb meslek alanlarının yetkililerini ilgili oldukları derslere davet eder*” (MEB, 2006, s. 32) şeklinde bir performans göstergesi bulunmakla birlikte, ayrıca eğitim-öğretim kalitesini iyileştirme amacıyla iş dünyasından kişi ve örgütlerle proje ve işbirliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapma şeklinde bir yeterliğin eklenmesi 21. yüzyıl beklentilerine cevap verebilir. Öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencilerde bağımsız öğrenme davranışlarını destekleyecek özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin eklemelerde de bulunulabilir. Son olarak, ülkeler bazında öğretmen yeterliklerine bakıldığında teknoloji vurgusunun her geçen gün arttığı göz önünde bulundurularak, öğretmen yeterlikleri içinde öğretmenlerden beklenen teknoloji bilgisi ve kullanım becerilerinin detaylandırılması faydalı olabilir.

Eğitimde paradigmlar değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarına bağlı olarak değişip yenilendikçe, etkili öğretmen yetiştirme ve yeterlikler üzerine tartışmalar, eleştiriler ve öneriler devam edecektir. Önemli olan değişimin gerisinde kalmamaktır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma kapsamında incelenen araştırmalar etkili öğretmenliğin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimleri üzerinde ve akademik başarılarında önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre etkili öğretmenlerin özellikleri (a) bireysel inanç, tutum ve davranışlar ve (b) eğitsel beceriler ve yaklaşımlar açısından iki ayrı kategori altında Tablo 2 ve Tablo 3’de görüldüğü şekilde özetlenebilir.

Etkili öğretmenlerin sahip olması gereken vasıf ve beceriler ve eğitsel uygulamalar bu şekilde sıralanmakla birlikte halen etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim camiasına kazandırılmasına yönelik sorunlar yaşanmaktadır. İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretim programlarının zenginleştirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisinin arttırılması, teori ve uygulama ilişkisinin daha sağlam bir şekilde kurulması, üniversite-okul ilişkilerinin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin

toplumun her kesiminin ve özellikle üniversiteye adım atmaya hazırlanan başarılı gençlerin gözünde cazip ve saygıdeğer bir meslek haline getirilmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine önem verilmesi, özgüvenlerinin ve bağımsızlıklarının geliştirilmesi ve program geliştirmede daha fazla söz hakkına sahip olmalarının sağlanması tartışılan konular arasındadır.

Tablo 2

Etkili Öğretmenlerin Bireysel İnanç, Tutum ve Davranışları

Bireysel inanç, tutum ve davranışlar

- 1- Derslerine değer verir ve bunu yansıtır.
- 2- Öğrenme sürecinde yaşanan sorunlarda dış etkenlere dayalı bahaneler aramak yerine doğrudan sorumluluk üstlenirler.
- 3- Sorunlar karşısında çözüm üretebilme becerileri gelişmiştir.
- 4- Şefkatli, sevgi dolu, anlayışlı, kibar, gülyüzlü, hoşgörülü, arkadaşçıl, âdil, saygılı, demokratik, bağışlayıcı, empati becerileri yüksek, sabırlı, dürüst, esnek, destekleyici ve uyumludurlar; mizahi yönleri gelişmiştir. Bu vasıfların öğrenciler arasında da gelişmesi için çaba sarf ederler.
- 5- Bireysel duygu ve davranışlarını düzenleyerek sakin, tutarlı ve objektif bir tavır sergilerler.
- 6- Öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirirler. İletişim becerileri kuvvetlidir.
- 7- Yeni yöntem ve stratejileri uygulama konusunda son derece cesur ve meraklıdır.
- 8- Yaratıcı, girişimci ve inovatiftirler.
- 9- Tutkulu, hevesli ve mücadelecidirler; liderlik vasıfları gelişmiştir.
- 10- Eğitsel ihtiyaçlara yönelik eylem araştırmaları yapma konusunda isteklidirler.
- 11- Öğrencilerin gerçek anlamda öğrenmelerine önem verirler.
- 12- Öğrencilerin düşüncelerine önem verir ve söylenenleri dikkatle dinlerler.
- 13- Ders boyunca sürekli hareket halindedirler.
- 14- Öğrencilerden beklentileri yüksek, fakat aynı zamanda gerçekçidir.
- 15- Öğrencileri kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaya teşvik ederler.
- 16- Öğrenme sürecinde öğrencilerin sergilediği çaba ve dirayete önem verirler.
- 17- Öğrenci davranışlarını kontrol etmede sözsüz mesajlar kullanır, kişiselleştirilmiş eleştirilerden ve öğrencileri küçük düşürücü davranışlardan kaçınırlar.
- 18- Öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal, bireysel ve psikolojik ihtiyaçları olduğunu da bilincindedirler.
- 19- Öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmek için velilerle iyi ilişkiler geliştirirler.
- 20- Bireysel özyeterlikleri oldukça kuvvetlidir; öğrencilerinin de özyeterlik becerilerini geliştirmek amacıyla girişimlerde bulunurlar.

Tablo 3

*Etkili Öğretmenlerin Eğitsel Beceriler ve Yaklaşımları**Eğitsel beceriler ve yaklaşımlar*

- 1- Alanlarına mutlak hâkimdirler.
- 2- Müfredata hâkimdirler ve müfredatın gerektirdiği şekilde uygulamalarını planlar, gerçekleştirir ve değerlendirirler.
- 3- Planlı ve programlı hareket ederler ve düzenlidirler.
- 4- Organizasyon ve sınıf yönetimi becerileri oldukça gelişmiştir.
- 5- Açık ve anlaşılır bir dile sahiptirler.
- 6- Alanlarındaki yeni gelişmeleri takip ederek bunları müfredata entegre ederler.
- 7- Farklı sunum teknikleri kullanarak dersleri cazip ve ilgi çekici hale getirirler.
- 8- Öğrenme sürecinde öğrenci etkileşimini ve işbirliğini teşvik edici etkinlikleri fazlaca kullanırlar.
- 9- Öğretimlerini öğrenci ihtiyaç ve düzeylerine göre tasarlarlar.
- 10- Uzun sunumlar yerine interaktif, eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya sevk edici yöntemler kullanırlar.
- 11- Öğrenci motivasyonunu artırıcı yöntem ve stratejiler kullanırlar (örn., övgü, takdir, ödüllendirme, mizah kullanma, ilgi ve merak uyandırma, farklı etkinlikler ve deneyler yapma vb.).
- 12- Geçmiş öğrenilenlerle yenileri ilişkilendirerek kavramayı kolaylaştırırlar.
- 13- Gerçek yaşamla öğretim müfredatını ilişkilendiren, araştırma ve inovasyona ağırlık veren öğretim teknikleri kullanırlar.
- 14- Ders sürecinde farklı bilişsel seviyelere hitap eden çok sayıda sorular sorarak hem öğrencilerin dikkatini çeker, hem de düşünme becerilerini geliştirirler.
- 15- Etkinlik geçişleri kesintisizdir. Bu da sınıf hâkimiyetlerini kuvvetlendirir.
- 16- Öğretim sürecinde teknolojinin sunduğu olanaklardan faydalanırlar.
- 17- Öğretime ayrılan zamanı en verimli şekilde kullanırlar.
- 18- Okul dışı etkinlikler (örn., müze gezileri, doğa yürüyüşleri, tiyatro günleri, hayvanat bahçesi gezileri, farklı iş sahalarına ziyaretler vb.) gerçekleştirirler.
- 19- Öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin gelişimine bilhassa önem verirler.
- 20- Öğrencileri kendi yöntem ve düşüncelerini ifade etme konusunda teşvik ederler.
- 21- Öğrencileri sınıf arkadaşlarının fikirlerini dinleme ve değerlendirmelerde bulunma konusunda yüreklendirirler.
- 22- Her ders sonunda ders içeriği, kullanılan öğretim yöntemleri ve materyaller ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerine kişisel değerlendirmelerde ve yansıtma bulularak gerekli değişiklik ve düzenlemeleri yaparlar.
- 23- Diğer öğretmenlerle düzenli olarak bir araya gelerek deneyimlerini paylaşırlar; karşılıklı tartışarak ve birbirlerinin farklı uygulamalarını gözlemleyerek karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmeye çalışırlar.

Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sürdürülebilirliğin sağlanmasında öğretmen adayı-öğretim elemanı, öğretim elemanı-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kuvvetlendirilmesi, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, mesleki tükenmişliğe neden olan faktörlerle aktif mücadele edilmesi ve mesleki profesyonel gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak gerekli ekonomik iyileştirmelerin gerçekleştirilmesi tartışılan diğer konulardır. Bu verilerden yola çıkarak, etkili öğretmen yetiştirmede ve istihdamında yaşanan sorunlara ilişkin öneriler öğretmen yetiştirme ve hizmet-içi eğitim politikaları ve profesyonel gelişim alt başlıklarıyla iki ayrı kategoride sunulabilir.

Öneriler

Öğretmen yetiştirmeye yönelik öneriler. Yetiştirilen öğretmen niteliğinin artırılabilmesi için eğitim fakültelerinin akreditasyonu önem arz etmektedir. Öğretmen adayı seçimi ve öğretmen istihdamına yönelik politikaların tekrar gözden geçirilmesi, pedagojik ve alan bilgisinin ölçülmesinin yanı sıra literatürde de etkili öğretmenlikle ilişkisi ortaya konduğu üzere kişilik ve karakter testleri de uygulanarak (Polk, 2006) öğretmen adaylarının öğretmenliğe uygunluğunun test edilmesi gerekmektedir. Bu alanlarda yapılacak üstün nitelikli araştırmalara ve geliştirilecek projelere ihtiyaç büyüktür. Eğitim fakültelerinde okullarla işbirliği yoluna gidilerek teori ve uygulama eşzamanlı olarak bir arada yürütülmelidir. Öğretmen adaylarının en önemli rol modellerinin fakültelerdeki öğretim elemanları olduğu göz önünde bulundurularak, sosyal ve akademik alanda öğretmen adayı-öğretim elemanı ilişkileri geliştirilmelidir. Kalabalık sınıflarda etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak ders içeriklerinde uygun stratejik plan ve yaklaşımlar entegre edilmelidir. Değerler eğitimi dersi zorunlu dersler statüsüne alınmalıdır. Öğretmen adaylarının ülkenin her bölgesinde başarılı bir şekilde öğretmenlik yapabilme becerilerinin geliştirilebilmesi için çok-kültürlülük farkındalıklarının artırılmasına yönelik dersler konularak farklı kültürel altyapılara sahip olan çocukların bulunduğu sınıflarda staj imkânı sunulmalıdır.

Hizmet-içi eğitim politikaları ve profesyonel gelişim açısından öneriler. Öğretmenlerin profesyonel gelişimine ayrılan bütçe payı artırılmalıdır. Öğretmenlerin eğitsel araştırmalarda ve kongrelerde yer almaları ve özel öğrenci statüsünde lisansüstü dersler almaları teşvik edilmelidir. Öğretmenlerde tükenmişlik düzeyine etki eden faktörler belirlenmeli ve tükenmişliğin önlenmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır. Öğretmenlik saygın bir meslek haline getirilmeli ve öğretmenlerin özgüvenleri yükseltilmelidir. Başarılı ve gelecek vaat eden gençlerin öğretmenlik mesleğini daha çok tercih eder hale gelebilmeleri için bu mesleğin saygınlığının artması ve gerekli ekonomik iyileştirmelerin sağlanması zaruridir. Etkili öğretmenlik sadece öğrencilerin performans artışına dayalı olarak değerlendirilmemeli, ilişkili diğer faktörler de (aile ve öğrenci görüşleri, yöneticilerin görüşleri, öğrencilerin sosyal-psikolojik gelişimlerine dair veriler vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan araştırmalar, öğretmen yeterliğini ölçen deneysel ölçme metodları ağırlıklı olmak üzere okul yöneticilerinin performans değerlendirmelerinin de dikkate alınabileceğini göstermektedir (Jacob &

Lefgren, 2008). Diğer taraftan, değerlendirmelerin yansızlığının sağlanabilmesi için sıkı denetimler gereklidir. Etkili öğretmenlerin ödüllendirilme ölçütlerinin objektif ve sağlam bir şekilde oluşturulması gerekmektedir.

Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinin başarılı olabilmesi için dünya çapında öğretmen yetiştirmeye yönelik yaklaşımlar ve gelişmelerin yakından takip edilmesi ve sosyo-kültürel yapımız göz önünde bulundurularak, geçmişteki olumlu uygulamalar entegre edilerek ve aynı zamanda yapılan hataların tekrarlanmaması için gerekli önlemler alınarak 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap veren uyarlamalar yapılmalıdır. Etkili öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimindeki tartışılmaz rolü göz önünde bulundurularak, Gordon ve meslektaşları (2008) ve Jacobs (2007) tarafından önerildiği üzere, bu öğretmenlerin özellikle yoksulluk oranı yüksek bölgelerde yer alan okullarda istihdamının sağlanabilmesi için teşvik edici maaş artırımını yoluna gidilmesi ve görev yapacakları okullardaki kaynakların zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım ülkenin eğitimli vatandaş zümresinin ve refah seviyesinin gelişiminde ileri vadede çok büyük katkılar sağlayacaktır.

Son sözler olarak, eğitime ayrılan bütçelere değinilmesi faydalı olacaktır. 21. yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğrenciler yetiştirecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi hedefiyle ulusların girişimleri, eğitsel projeler ve yatırımlar için ayırdıkları eğitim bütçeleri her geçen gün çok ciddi oranlarda artış göstermektedir. Örneğin, ABD’de eğitimde özellikle uluslararası araştırmalar sonucunda ortaya çıkan başarısız tablo neticesinde 2002-2004 yılları arasında eğitim bütçesi %69.6 oranında arttırılmıştır (Rugy & Gryphon, 2004). Birleşik Devletler Eğitim Departmanı’nın 2013 yılı bütçesi 68.4 milyar dolardır ve 2014 yılı için ise 71.2 milyar dolar talep edilmiştir (Education Department, 2014). Ülkemizde de eğitime ayrılan bütçeler iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Fakat gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında ülkemizde eğitim bütçelerinin daha çok arttırılmasına ve devlet destekli büyük projelerin gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu kapsamda TÜBİTAK’ın 2015 yılı birinci yarısında “*Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi yoluyla eğitim kalitesinin iyileştirilmesi*” adıyla açtığı 1003 çağrısı oldukça olumlu bir gelişmedir. Bu çağrıyı, yapılan çağrı planlamaları çerçevesinde, 2016 yılı ikinci yarısında “*Öğrenme çıktılarını etkileyen faktörler*” adlı çağrının takip etmesi beklenmektedir (Kaynak: <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-tubitak-cagri-planlamasi>). Gelecek yıllarda eğitim, öğrenme ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik daha çok projenin desteklenmesi ve üniversiteler ve okullar arasındaki iletişimin kuvvetlendirilmesi etkili öğretmen yetiştirmede başarıya ulaşma yolunda önemli adımlar teşkil edecektir.

Kaynakça

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25, 95-135. doi: 10.1086/508733
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi: M. Ö. 1000 - M. S. 2011.* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Allen, M. (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say? A Summary of the findings*. Education Commission of the States. Denver, CO.
- Bayraktar, Ş., & Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 131-152.
- Black, R. S., & Howard-Jones, A. (2000). Reflections on best and worst teachers: An experiential perspective of teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 1-13. doi: 35400009345175.0010
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *The Elementary School Journal*, 104, 269-287. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3202942>
- Bright, N. H. (2011). Five habits of highly effective teachers. *School Administrator*, 68, 33-35.
- Bybee, R. W. (2010). Teaching science as inquiry and developing 21st century skills. In R. Bybee (Ed.), *The teaching of science: 21st century perspectives* (pp. 127-139). Arlington, VA: NSTA Press.
- Carnegie (2010, April). *U.S. Teachers not well prepared to teach mathematics: Study findings*. Carnegie Press Release. Retrieved from <https://www.carnegie.org/news/articles/us-teachers-not-well-prepared-to-teach-mathematics-study-finds/>
- Carnoy, M., Beteille, T., Brodziak, I., Loyalka, P., & Luschei, T. (2009). *Do countries paying teachers higher relative salaries have higher student mathematics achievement?* Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam: Netherlands. Retrieved from <http://teds.educ.msu.edu/reports/>
- Education Commission of States (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say?: A summary of the findings*. Retrieved from <http://www.ecs.org/html/educationissues/teachingquality/tpreport/home/summary.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Dilekmen, M. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 276, 31-36.
- Education Department (2014). *Fiscal year 2014 budget: Summary and background information*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget14/summary/14summary.pdf>
- Englehart, J. M. (2013). Five approaches to avoid when managing the middle school classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86, 103-108. doi: 10.1080/00098655.2013.772500

- Fidan, N., Duban, N., Yüksel, A., Kasapoğlu, K., & Yamaç, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının gözüyle öğretmen eğitimcilerinin özellikleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6, 136-159.
- Frاند, J. L. (2000). The information-age mindset: Changes in students and implications for higher education. *Educause Review*, 35, 14-25.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 89-102.
- Gordon, R. J., Kane, T. J., & Staiger, D. (2008). Identifying effective teachers using performance on the job. J. Furman & J. E. Bordoff (Eds.), *Path to prosperity: Hamilton project ideas on income security, education, and taxes* (pp. 189-226). Washington, DC: Brookings Institution.
- Gordon, T. (2013). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (5. baskı, S. Karakale, Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 111-119.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age Web 2.0 and classroom research: What path should we take now?. *Educational Researcher*, 38, 246-259. doi: 10.3102/0013189X09336671
- Hagiwara, S., Maulucci, M. S. R., & Ramos, S. L. (2011). Reflections on urban science teacher-student self-efficacy dynamics. *Cultural Studies of Science Education*, 6, 999-1018. doi: 10.1007/s11422-011-9362-2
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55, 250-264. doi: 10.1177/0016986211418107
- Jacob, B. A. (2007). The challenges of staffing urban schools with effective teachers. *The Future of Children*, 17, 129-153. doi: 10.1353/foc.2007.0005
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26, 101-136. doi: 10.1086/522974
- Karakelle, S., & Canpolat, S. (2010). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 106-120.
- Karamustafaoğlu, O., & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2, 35-49.
- Konstantopoulos, S. (2011). Teacher effects in early grades: Evidence from a randomized study. *Teachers College Record*, 113, 1541-1565.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35, 359-374. doi: 10.1080/02619768.2011.654332

- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 291-325. doi: 10.1076/sesi.13.3.291.3426
- Lanouette, M. (2012). Ten traits of highly effective instructors. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 87, 52-54.
- McDonough, A., & Clarke, D. (2003). *Describing the practice of effective teachers of mathematics in the early years*. Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 261-268), Honolulu, HI.
- MEB (2006). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Devlet Kitapları.
- National Board for Professional Teaching Standards (2009). *Middle childhood generalist scoring guide for candidates*. Retrieved from http://www.nbpts.org/userfiles/File/MC_Gen_Scoring_Guide.pdf.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2011). Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. *The Education Digest*, March, 1-13.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 111-140. doi: 10.3102/0162373708317680
- Partnership for 21st Century Skills (2008). *21st century skills, education, and competitiveness*. Tucson: AZ: Partnership for 21st Century Skills.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107, 23-29. doi: 10.3200/AEPR.107.4.23-29
- Popp, P. A., Grant, L. W., & Stronge, J. H. (2011). Effective teachers for at-risk or highly mobile students: What are the dispositions and behaviors of award-winning teachers? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16, 275-291. doi: 10.1080/10824669.2011.610236
- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (vol. II) (pp. 5-29). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reilly, R. C., Lilly, F., Bramwell, G., & Kronish, N. (2011). A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context. *Teaching and Teacher Education*, 27, 533-542. doi:10.1016/j.tate.2010.10.007

- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94, 247-252. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3592891>
- Rugy, V., & Gryphon, M. (2004). Elimination lost: What happened to abolishing the Department of Education? *National Review Online*, Retrieved from <http://www.cato.org/research/articles/gryphon-040211.html>
- Sahlberg, P. (2011). Lessons from Finland. *The Education Digest*, November, 18-24.
- Sakız, G. (2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim sistemi ve sınıf öğretmenliği. *İkinci Ulusal Sınıf Öğretmenliği Çalıştayı Bildiri Kitabı* (ss. 14-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 185-209.
- Sakız, G., Özden, B., Aksu, D., & Şimşek, Ö. (2014). Fen ve Teknoloji Dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına ve dersin işlenişine yönelik tutuma etkisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 257-274.
- Sakız, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms?. *Journal of School Psychology*, 50, 235-255. doi: [10.1016/j.jsp.2011.10.005](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005)
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: Research progress report*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, TN.
- Schmidt, W. H. (2010). *TEDS-M U.S. Teacher Preparation: An International Comparison*. East Lansing, MI: Michigan State University. Retrieved from <https://www.aplu.org/document.doc?id=3197>
- Staiger, D. O., & Rockoff, J. E. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *The Journal of Economic Perspectives*, 24, 97-117. doi: [10.1257/jep.24.3.97](https://doi.org/10.1257/jep.24.3.97)
- Strong, M., Gargani, J., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Do we know a successful teacher when we see one? Experiments in the identification of effective teachers. *Journal of Teacher Education*, 62, 367-382. doi: [10.1177/0022487110390221](https://doi.org/10.1177/0022487110390221)
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62, 339-355. doi: [10.1177/00224871111404241](https://doi.org/10.1177/00224871111404241)

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 239-259.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 99-116.
- Taylor, B. M., & Pearson, P. D. (2002). *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warren Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946. [doi:10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- West (2008, October). *An overview of teacher preparation in the USA*. Seminar report presented at Teacher Education for 21st Century Teachers Seminar: Revisioning Teacher Education in the America. La Romain: Trinidad. Retrieved from <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=0A0EEosd%2Fg0%3D&tabid=1541&language=es-CO>
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-138). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67. doi: 10.1023/A:1007999204543
- Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70, 670-686. doi: 10.2307/2649170
- YÖK (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.



The Problems of Advisers in the Subject of School Development

İ. Bakır ARABACI*

Aysel NAMLI**

Received: 04 July 2014

Accepted: 22 June 2015

ABSTRACT: The aim of this performance is that to identify the problems faced by managers at the study of school improvement. At the research, the case study method of quantitative data pattern is used. Workgroup of this performance is formed by 22 administrator and co-administrator who receive education in “Fırat University”, “Institute of Education Sciences”, “The Section of Master Science of Training Management Planning Inspections and Economics”, at the program of the non-thesis master’s degree in 2013- 2014 academic year. An interview from which is semi-scheduled is applied to participants. Applied to the data obtained in the form of interview were subjected to descriptive analysis and these data were interpreted by divided into themes and categories. According to research results, manager’s most of the problem in development of physical resources is financial deficiencies, most serious problem in human resources is the lack of training given to staff and improving leadership is lack of leadership qualities of managers. The most experienced problem, in the development of school culture, is the lack of sense for belonging and displacement frequently. The biggest experienced problem for the development of education is being coerced in utilization of material and that is given all of the decisions by the center.

Keywords: school; school improvement; director

Extended Abstract

Purpose and Significance: The performance aims that to identify the problems faced by managers at the study of school improvement. School administrators in the development of the school of thought known shall be able to lead to those who plan to process and research who do research on this topic.

Methods: At the research, the case study method of qualitative research design and the interview form as a data collection tool is used. Workgroup of this performance is formed by 22 administrator and co-administrator who receive education in “Fırat University”, “Institute of Education Sciences”, “The Section of Master Science of Training Management Planning Inspections and Economics”, at the program of the non-thesis master’s degree in 2013- 2014 academic year. An interview form is improved so as to leaders of the “school improvement” to identify the problems that they encounter in practice. In this interview form’s first part, information which includes the characteristics of the participants have been located. In the second part, research data is packed by means of semi-structured open-ended questionnaire. Descriptive analysis has

* Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Fırat University, Elazığ, Turkey, bakirarabaci@hotmail.com

** PhD student, Fırat University, Elazığ, Turkey, ayselkizilkaya@hotmail.com

Citation Information

Arabacı, İ. B. & Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 245-265.

been used the data obtained in the analysis of the study. Analyzing the responses of the participants, have been classified under the certain categories.

Results: The directors have implied physical environment in schools for the development of 16 different problems. Most of them having frequency and the most noticeable problem is seen that the financial inadequacies. Apart from financial inadequacy, improvement works cannot be done at schools, infrastructure problems, lack of space for social events, having quality of the installation and having a narrow vision of directors like these problems come to the fore. Directors have predicated 19 different issues under

the theme of development of human resources. Some of them aren't giving education to employees, lack of communication, not to be elected to employees by school, having servants' deficit and lack of technological equipment. Directors have predicated 18 different issues under the theme of development of leadership. When the themes are perused, especially school administrators must be chosen from among persons who have leadership qualities and empower necessary to mention in this regard. Directors have predicated 13 issues under the theme of creating a school culture. Opinions which are related with institution of ownership are load more. Removing which is frequent causes the lack of a sense of belonging. Directors have predicated 17 different issues under the theme of development of students and parents. A shortage of communicating with the environment in general can be said to be oriented. There are 21 different problems in the theme of development of education. In general directors have predicted that are moved by a mold themselves and can't go beyond certain patterns of teachers indicated that they experienced problems due hazard.

Discussion and Conclusion: In study which is made, for school improvement problems are grouped under certain heading and in these headings' perspectives have tried to determine what creates a problem. As a result of research, the problems encountered in the physical environments in the development of the complaints are lack of financial issues. The budgets allocated to schools is limited, the imbalance because of schools more of the costs affect to the directors. Directors have emphasized that giving education to staffs as for the development of human resources (HR). The other important problems are lack of communication between HR and personal selection can't be made by the school. In the studies of school development, the formation of school culture is important substantially. Schools embrace all stakeholders in the school, shared values, norms and beliefs should unite around. Lack of a sense of belonging and the displacement of teachers frequently comes from at the beginning of the directors' problems for the formation of the school culture. Experienced frequent substitutions may homer as the development of a sense of belonging can be considered. Furthermore, the most important problem is reproduced as the leadership qualities of managers not to carry and the directors to have the same education with teacher. Each manager's inability to be a leader may arise from the way of appointment with exam, not to take an

education in department of directorship may be showed as a reason. In the research the most important problem on the development of students and parents is seen from parents. It is caused by the problem of communication with parents, indifference of parents, the negative attitude of parents, and the reluctance of parents to come to school. Not to be able to choose students or parents that want, school choice which based on address or made to school choice by exam success points might be cause of this situation. One of the research results is school- environment development. The most important problem is in this subject, environmental disintegration and can't relate to the environment. A school which lives from environment independently can't think. So it must be communicating invariably. But the result which appears isn't able to meet expectations. For the development of education in the schools at the beginning of the problems comes from the difficulties in the use of materials. Apart from this approach, the participants have referred that teachers always operate to the lessons in the same way. Actually, these two approaches support each other. Participants have mentioned that it is difficult to get out of the habit and processing course of different materials of teachers. Whereas, the use of different visual and audio materials effects the learning of students positively.

Okul Geliştirme Konusunda Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar

İ. Bakır ARABACI*

Aysel NAMLI**

Makale Gönderme Tarihi: 04 Temmuz 2014

Makale Kabul Tarihi: 22 Haziran 2015

ÖZ: Bu çalışmanın amacı okul geliştirme çalışmalarında yöneticilerin karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırmada nitel veri desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı tezsiz yüksek lisans programında 2013- 2014 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 22 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulanan görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve bu veriler tema ve kategorilere ayrılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin fiziki kaynakların geliştirilmesinde en fazla yaşadığı sorun finansal yetersizlikler, insan kaynaklarında en fazla yaşanan sorun personele verilen eğitimin yetersizliği ve iletişimin geliştirilmesi, liderliğin geliştirilmesinde en fazla yaşanan sorun yöneticilerin liderlik vasfını taşımasıdır. Okul kültürünün geliştirilmesinde en fazla yaşanan sorun aidiyet duygusunun oluşmaması ve sık yer değiştirmeler, öğrenci ve velilerin geliştirilmesine yönelik yaşanan en büyük sorun veli ile iletişim sıkıntısı ve velilerin ilgisizliğidir. Çevrenin gelişime yönelik yaşanan sorunlar; çevre ile bütünleşememek ve çevreyle ilişki kuramamak, eğitim- öğretimin geliştirilmesine yönelik yaşanan en fazla sorun materyal kullandırmada zorlanma ve tüm kararların merkezden verilmesidir.

Anahtar kelimeler: okul; okul geliştirme; yönetici

Giriş

Günümüzde değişim yaşamın her alanını etkilemektedir. Bu nedenle değişime duyarsız kalmak ya da etkilenmemek mümkün değildir. Değişime ayak uydurmak tüm kurumlar için zorunlu olmaktadır. Gelişim ve iyileştirme sürekli, kesintisiz bir şekilde devam etmelidir. Yalnızca toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilen, çağa ayak uydurabilen ve değişebilen örgütler yaşamlarını sürdürebileceklerdir. Değişimlere uyum sağlamak eğitim örgütlerinin de birincil görevidir. Değişim ve gelişim süreci örgütü olarak okuldan da beklentilerin değişmesine ve yükselmesine sebep olmuştur. Okul kültürünü daha iyi aktarabilmek, daha ılımlı bir iklim oluşturabilmek, manevi değerlerin bireylere aktarılmasını sağlamak, dünü ve geleceği birleştirerek bugünü oluşturmak gibi görevlerini bulunması okulun önemini arttırmaktadır.

Teknoloji, yasal düzenlemeler, rekabet, tüketici tercihleri zamanla değişen faktörlerin en belirgin olanlarından bazılarıdır ve örgütler yaşamlarını devam ettirmek için bu faktörlere uyum sağlamalıdır (Robbins, 1994). Değişim, diğer tüm örgütlerde gibi okul örgütünün de ilgi alanını oluşturmaktadır. Okullar toplumların değişim güçlerinin baskısı ya da dinamiği altında, kendilerini ve geleceklerini değiştirmeyi bekledikleri-örgütlerden birisidir. Açık bir sistem olarak okul, bu yenileşme isteklerine karşı daha kırılğan bir yapıya sahiptir. Bu açıdan okullarda değişim, son derece doğal ve kaçınılmazdır. Okulda değişimin en önemli iki uygulayıcısı yönetici ve öğretmenlerdir (Beycioğlu & Aslan, 2010). Gelişme, yöneticilerin öğretmenlerle birlikte eğitimin kalitesinin yükseltilmesi konusunda, ısrarlı bir biçimde harcayacağı çabaya ve zamana bağımlı olarak doğru orantılıdır (Fer, 1999). Etkili okullar planlamaya önem vermekte,

* Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, bakirarabaci@hotmail.com

** Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, ayselkizilkaya@hotmail.com

okul gelişim planları da okul etkililiğini sağlamada önem taşımaktadır. Ancak gelişim planlarının etkili okul oluşumuna hizmet edebilmesi için etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması gerekir (Balkar, 2010). Bir kurumun etkili ve verimli olabilmesi, gelecekte var olabilmesi iyi bir planlamayla mümkün olabilmektedir. Günümüzdeki rekabet koşulları, örgütlerin hızla değişen dinamik çevresi, örgüt beklentilerinde oluşan değişiklikler, örgütleri daha önce olmadığı kadar stratejik düşünmeye itmekte ve bu bağlamda geleceğe yönelik stratejiler geliştirilmesi ve geleceğin planlanmasında stratejik planlama gittikçe artan bir önem kazanmaktadır (Arabacı, 2007).

Okul geliştirme çalışmaları eğitim sisteminin temel işlerinden birisi olma özelliğini korumaktadır. Toplumun yapısı, beklentileri ve sosyo-kültürel durumu bireylerden beklenenleri de etkilemektedir. Okul geliştirme örgüt, eğitim ve personel geliştirme işidir. Okul geliştirme bir öğrenme sürecidir. Bu öğrenme sürecinde deneme yanılma ve yenileme sayesinde ortaya çıkan yeni bir uygulama söz konusudur. Genel eğitim sistemi içerisinde üretilen ve işlenen bilgilerin okul çapında oluşması ve işlenmesi gerekmektedir (Parlar, 2012).

Şişman (2002) gerekli ortam ve koşulların hazırlandığında bütün okulların, herkesin beklentilerini karşılayabilecek eğitim ve öğrenme hizmetini üretebileceğinden, etkili okulun temel varsayımından birinin de söz konusu ortam ve koşulun her okulda sağlanabileceğinden söz etmiştir. Okul geliştirme çalışmaları her dönemde yapılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar bazen bilimsel yaklaşımlara dayanarak bazense tecrübeyi bir dayanak olarak görerek yapılmıştır. Toplumun yapısı, beklentileri sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bunun sonucunda eğitim kurumlarından da beklentiler değişmektedir. Eğitim sistemi ve okullardan, sürekli değişen dünyada özgür, eleştirel düşünebilen, sorumluluk sahibi, sosyal sorunlara duyarlı ve demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmesi gibi beklentiler bulunmaktadır (Şişman, Güleş, & Dönmez, 2010). Toplumun kendisi için meydana getirdiği bütün şeyler, onun her birine okul aracılığıyla kazandırılmaktadır. Toplum en güzel fikirlerinin, kendi geleceği için bu sayede gerçekleşeceğine inanılmaktadır (Dewey, 2010). Okul denen örgüte toplumlar pek çok görevler yüklemiştir. Bütün devletler eğitim sisteminin okullar aracılığıyla gerçekleştirmesini istedikleri beklentileri eğitim yasalarında belirlemiştir (Aydın, 2010).

Geliştirme, merkezi/yerel yönetim tarafından belirlenen büyük bir tasarım politikası olarak görülmektedir. Okul geliştirmenin merkezinde öğretim ile öğretmenler ve öğrenciler ile veliler bulunmaktadır. Okul, değişen sorunlara yanıt veren ve öğrencileri geleceğe iyi bir şekilde hazırlayan bir konumdadır (Parlar, 2012). Okul geliştirme, okullarda çeşitli değişme ve gelişme yaklaşımları ile başarılabilmektedir. Okul etkililiği etkililik hedeflerini gösterirken, okul geliştirme ise bu hedefleri gerçekleştirme yol ve yaklaşımlarını gösterir. Okul geliştirme yaklaşımı öğrenci çıktıları ile ilgilenir ve “tüm öğrenciler öğrenebilir” anlayışını dayanak olarak alır. Okul geliştirme, OECD/ CERİ Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (ISIP) tarafından “...öğretim-öğrenme sürecinin değişimi ve okulu daha etkili kılmak yoluyla bir ya da daha çok okulda son amaç olarak eğitimsel amaçları başarmak için içsel koşulların yaratılması” olarak tanımlamaktadır (Balci, 2011). Okul geliştirme yaklaşımda

okullardan mezun olan tüm öğrencilerin yani öğrenci çıktılarının aynı düzeyde, aynı standartlarda mezun olmaları önemlidir. Kurumlarda kaliteli eğitim tüm öğrenciler için esastır. Şahin (2013), okul geliştirme stratejisinin, okulun nasıl geliştirileceğini, hangi kaynakları kimler tarafından ve nasıl kullanılacağı gibi etkenlerin analiz ve sentezini yaparak okulun gideceği yönünü belirlediğini belirtmiştir. Fer'e (1999) göre okullar her ne kadar aynı eğitim sisteminin parçası olsalar da buldukları çevre koşulları, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları nedeniyle birbirinden farklılaşmaktadır. Bunun sonucu olarak gelişim hedefleri de farklı olacaktır. Okul geliştirme; gelişimin yönetilmesi, sorumlulukların paylaşılması ve kaynakların kullanılması işlevlerini içerdiğinden, okul kalitesi, yani öğrenci başarısı artar ve okul, çevre ihtiyaçlarına duyarlı olur.

Türkiye, Dünya Bankası ile 1990'da imzalamış olduğu ikraz anlaşması gereğince, eğitim sistemindeki niteliksel sorunlara çözüm bulmak amacıyla değişim ve reform başlığı altında adlandırılan bir dizi projeyi uygulamaya koymuş ve Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında yeni okul modelleri geliştirmiştir (Gülcan, 2009). Bu anlaşmanın ardından 208 okulda pilot uygulama başlatılmıştır ve Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) uygulaması 1999'da tamamlanmıştır. Türkiye'de uygulamaya giren MLO projesi, okul-merkezli yönetim modelini, merkeziyetçi yönü ağır basan Türk eğitim sistemine uyarlamayı hedeflemektedir. Uzun yıllardır süren eğitimin merkezden yönetilmesinin doğal bir sonucu olarak okulun gerçek paydaşları kendi okullarıyla ilgili fazla söz hakkı sahibi olamamışlardır. Bu nedenle okul-merkezli yönetim anlayışını ilke edinen MLO projesi ile birlikte bu sorunun aşılacağı ile ilgili genel bir kanı oluşmuştur (Özdemir, 2007). MLO uygulamasında okul gelişim modeli olarak adlandırılan bir yöntem yaşama geçirilmiştir. Bu modelde okullarda Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) kurulması ve stratejik planlamaya geçilmesi ön görülmüştür. Bu pilot uygulama Bakanlık tarafından başarılı bulunmuş ve bir yönergeyle ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yaygınlaştırılmıştır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde tüm ilköğretim kurumlarında bir OGYE kurulması kararlaştırılmış ve müdürlerin liderliğinde okul geliştirme çalışmaları yapılması zorunlu hale getirilmiştir (Şahin, 2013). OGYE, okul toplumunu temsilen oluşturulur ve planlı okul geliştirmeyi yönetir ve yürütür. Okul geliştirme modelinde okulun fiziki ve insan kaynakları geliştirilerek, eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını arttırmayı amaçlayan sistematik bir süreç vardır. Bu süreçte de her okulun kendine ait bir stratejik plan hazırlaması gerekmektedir (Parlar, 2012). Hazırlanan bu stratejik planda okulun vizyonu, misyonu, gerçekleştirmek istediği hedefler, kaynakların kullanımı, TKY çalışmaları ve Okul Geliştirme Yönetim Ekibi'nin üyeleri ve görevleri tanımlanır. Plan ve program çerçevesinde, OGYE çalışmalarını sürdürür. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'na (EARGED) göre hedeflenen planlı çalışma sisteminin benimsenmesi ve gelişmesi için stratejik planlamada "Planlı Okul Gelişim Modeli" uygulanır. Planlı Okul Gelişim Modeli ile okullarda planlı çalışma sisteminin yerleştirilmesi hedeflenmiş ve bu süreçte okul toplumunu oluşturan bütün unsurların katılımı ile sürekli geliştirmen gerçekleşeceği öngörülmüştür. Planlı Okul Gelişim Modeli; okulun yönetim, eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirerek öğrenci başarısını arttırmayı amaçlayan sistematik bir

yaklaşım sunar. Okul geliştirmede temel amaç, eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, öğrenci başarılarının artırılması ile okulun fiziksel ve insan kaynaklarının geliştirilmesidir. Planlı okul gelişim modeli ile okullarımızın sürekli gelişimi yakalayacağı ve günden güne daha iyi bir gelişim göstereceği öngörülmektedir (OGEM, 2006).

Okul geliştirmede planlayıcılar kadar, uygulayıcılar da önemlidir. Okul geliştirme sürecinde okul yöneticisinin rolü yadsınamaz. Okul yöneticilerinin okul geliştirme konusundaki düşüncelerinin bilinmesi, süreci planlayanlar ve bu konuda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara yol gösterebilecektir. Bu araştırma okul geliştirme uygulamalarına yönelik okul yöneticilerin karşılaştığı sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ve veri toplama aracı olarak da görüşme formu kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı sayıda değişkenleri incelemek, belirli kuralları takip etmek yerine tek bir durum ya da olayın derinlemesine incelenmesidir. Durum çalışmaları gerçek ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Davey, 1991). Durum çalışması türlerinden de durum analizi kullanılmıştır. Durum analizi, özel bir olayın farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesidir (McMillian akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişkenler		f	%
Okuldaki görev	Müdür	11	50
	Müdür Yardımcısı	11	50
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	8	36
	Ortaokul	7	32
	Lise	7	32
Branş	Sayısal Dersler	19	86
	Sözel Dersler	3	14
Yöneticilikteki Kıdem	1-5 Yıl	12	54
	6-10 Yıl	8	36
	11-15 Yıl	1	5
	16-20 Yıl	1	5

Araştırmaya katılanların % 50'sini müdür ve % 50'sini müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Katılımcıların % 36'sı ilkokulda, % 32'si ortaokul ve lisede yöneticilik yapmaktadır. Katılımcıların % 86'sı sayısal ders branş ağırlıklı iken % 14'ü sözel ders branş ağırlıklıdır. Yöneticilikteki kıdemleri % 54'ü 1- 5 yıl, % 36'sı 6- 10 yıl, % 5'i ise 11- 15 yıl ve 16- 20 yıl arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin “okul geliştirme” uygulamalarında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla görüşme formu geliştirilmiştir. Birinci kısımda katılımcıların özelliklerini içeren bilgiler yer almıştır. İkinci kısımda ise araştırma verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve aynı zamanda karşılaştırılabilir veriler sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren protokolünü hazırlar. Bu teknik sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun teknik olarak görünmektedir (Türnüklü, 2000). Hazırlanan görüşme formu alan uzmanı iki akademisyen tarafından incelenmiş, son şekli verildikten sonra yöneticilere ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmacılar, katılımcıların verdiği cevapları çözümleyerek, belli kategoriler altında sınıflandırmıştır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve yorumlamalar yapılmıştır.

Bulgular

Okul yöneticilerinin okul geliştirme konusunda yaşadıkları sorunlar; fiziki mekânların geliştirilmesine yönelik sorunlar, insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik sorunlar, liderliğin tesis edilmesine yönelik sorunlar, okul kültürünün geliştirilmesine yönelik sorunlar, öğrenci ve velilerin geliştirilmesine yönelik sorunlar, okulda çevrenin gelişimine yönelik sorunlar ve eğitim- öğretim geliştirilmesine yönelik sorunlar olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır. Katılımcılar her bir sorun başlığına ilişkin ne gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2’de yöneticilerin okulda fiziki mekânların geliştirilmesine yönelik ne gibi sorunlar yaşadıkları kategorilere ayrılarak verilmiştir.

Tablo 2

Okulda Fiziki Mekânların Geliştirilmesine Yönelik Yaşanan Sorunlar

<i>Sorun No</i>	<i>Kodlanmış Yönetici Düşünceleri</i>	<i>f</i>
1	Finansal yetersizlikler	22
2	Okullarda iyileştirme çalışmalarının yapılamaması	5
3	Alt yapı sorunları	3
4	Sosyal etkinlikler için alan yetersizliği	3
5	Tesisatların kalitesiz olması	3
6	Vizyonu dar üst yöneticilerin olması	3
7	Okulların eski yapı olması	2
8	Derse özel yerlerin sınıf olarak kullanılması	2
9	Derse özel sınıfların olmaması	2
10	Mevzuatın katılığı	2
11	Kalifiye elemanın olmaması	2
12	Yeni açılan okullara konferans ve spor salonu yapılmaması	2
13	Okul inşaatlarının amaca uygun yapılmaması	2
14	Mekânların dar olması	1
15	Mekânların kötü kullanımı	1
16	Mekânların yenilenememesi	1

Yöneticiler, okulda fiziki mekânların geliştirilmesine yönelik 16 farklı sorun belirtmişlerdir. Bunlardan en çok frekansa sahip olan ve en çok dikkat çeken sorunun finansal yetersizliklerin olması olduğu görülmektedir. Yöneticilerin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Okulun fiziki mekânlarının geliştirilmesindeki en büyük sorun maddi kaynakların yetersizliğidir.”K15 “Maddi sorunlar fiziki mekânlarda yapılması düşünülen iyileştirmelerin önüne geçiyor.”K11 “Mevzuat ve ödenek sistemi istenildiği gibi tasarım yapılmasını engelliyor.”K13 “Okullarda laboratuvar, zümre odaları, resim ve müzik odaları yeni sınıf açmak amacıyla kapatılmak zorunda kalınıyor.”K2 “Öğrencilerin zarar verdiği veya zamanla yıpranmalardan dolayı oluşan arızalar konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.”K16 “Her okulda Fen, yabancı dil, sosyal bilgiler v.s dersleri için donanımlı sınıfların olmaması büyük eksiklik.”K4 “Elektrik ve sıhhi tesisatın kalitesiz oluşu nedeniyle okulun tüm birimlerinde sorunlar yaşamaktayız.”K5 “Mekânların yeteri kadar geniş olmaması sıkıntı yaratmaktadır.”K10 “Vizyonu dar üst yönetim yapılabilecek iyi projelerin önünü kesiyor.”K11 “Okul bahçelerinin küçük olması sebebiyle öğrenciler bahçeye sığmayarak okula zarar vermektedir.”K19 “Okulların inşaatı sırasında fiziki şartların amaca uygun yapılmaması.”K21

Okul geliştirme ile ilgili yaşanan sorunlardan birisi de insan kaynaklarıdır. Katılımcıların insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik sorunları belli başlıklar altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3

Okulda İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesine Yönelik Yaşanan Sorunlar

Sorun No	Kodlanmış Yönetici Düşünceleri	f
1	Personele eğitim verilmemesi	7
2	İletişimin iyileştirilmesi gerektiği	6
3	Personelin okul tarafından seçilememesi	6
4	Hizmetli açığının bulunması	5
5	Teknolojik donanım eksikliği	4
6	Personelin kendini yenilememesi	3
7	Değişime karşı direnç gösterilmesi	3
8	Merkezi yönetim anlayışının olması	3
9	Donanımlı personel eksikliği	3
10	Sorumluluktan kaçmanın olması	3
11	Öğretmen kalitesinin arttırılması	3
12	İşbirliği sağlama güçlüğü	2
13	Öğretmenlere rehberlik yapılamaması	2
14	Göçebe mantığı ile çalışılması	1
15	Branş dışı derslere girilmesi	1
16	Ödüllendirmenin yapılamayışı	1
17	Branş değişiklikleri	1
18	Velinin olumsuz tutumu	1
19	Yer değiştirmelerin sınırlandırılması	1

Yöneticilerin insan kaynaklarının geliştirilmesi teması altında 19 farklı sorun belirttikleri görülmektedir. Bu kodlanan temalara yönelik katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Unutulmaması gereken en önemli temel unsur, iletişimin iki yönlü olduğu gerçeğidir. Dolayısıyla birlikte çalıştığınız insanların bazı özellikleri, algıları önemlidir.”K1 “Personelin eğitimi için yeteri kadar kurs ve seminer düzenlenmemektedir.”K2 “Kurum olarak okul personeline yönelik eğitim programlarının olmaması.”K19 “Okulların insan kaynaklarını seçebilecekleri bir model olmaması, çalışanların merkezden atılıyor olması en büyük sorundur.”K3 “Okullarda hizmetli eksikliğinin olması sıkıntı veriyor.”K19 “Okulda personelin kendini yenileme çabasının olmaması sıkıntılıdır.”K22 “Okullarda gruplar arası iletişim ve işbirliği sağlama güçlüğü problem teşkil eder.”K5 “Göçebe mantığıyla (ilden ilçeye, ilçeden ile geliş gidiş yapan) çalışıp okulun felsefesini, kültürünü, amaç ve politikalarını sahiplenemeyen personelden kaynaklanan sorunlar.”K7 “İnsanların sorumluluk alma duygularının olmaması sorun yaratmaktadır.”K10 “Değişime karşı direnç gösterilmesi önemli sorunlardan biridir.”K20 “Velinin tutum ve davranışı olumsuz olursa sorun yaşıyoruz.”K12 “Çalışanların adaletli bir şekilde ödüllendirilememesi mesleki körlüğü arttırmaktadır.”K15 “Branş değişikliği yapıp sınıf öğretmenlerinin lisede çalışması bizim için önemli bir sorun oluşturdu.”K21 “Ülkemizdeki merkezi yönetim modeli insan kaynaklarının yapılandırılmasında da kaynak teşkil eder ve bizi olumsuz etkiler.”K16 “Okullarda yeteri kadar hizmetli bulunmamaktadır.”K18 “En önemli sorun öğretmenlerin yer değişiminin çok fazla olmasıdır.”K13

Okul geliştirmede yaşanan sorunlardan birisi ise liderliğin geliştirilmesidir. Liderliğin geliştirilmesine yönelik sorunlar Tablo 4’de yer gösterilmektedir.

Tablo 4
Okulda Liderliğin Geliştirilmesine Yönelik Sorunlar

Sorun No	Kodlanmış Yönetici Düşünceleri	f
1	Liderlik vasfını taşımayan yöneticilerin olması	7
2	Yönetici ve öğretmenin aynı eğitime sahip olması	4
3	Amir davranışının benimsenmesi	3
4	Çıkarıcı yaklaşımın olması	3
5	Mevzuatla sınırlandırılma	3
6	Alanda yetersiz olunması	2
7	Yenilik ve değişime direnme	2
8	Yöneticilerin çalışanları etkileyememesi	2
9	Aynı vizyona sahip olmama	2
10	Yeterli donanıma sahip olmama	2
11	Sorumluluktan kaçmanın olması	2
12	Okul özerkliğinin az olması	2
13	Eğitim verilmesi	2
14	Lideri devletin seçmesi	2
15	Atamanın hukuksuzluğu	2
16	Eğitimin profesyonel iş olarak görülmemesi	1
17	Liderin sadece müdür olarak anlaşılması	1
18	Klasik anlayışa sahip olunması	1

Yöneticilerin kodlamış olduğu 18 farklı sorun bulunmaktadır. Kodlanan temalara bakıldığında özellikle okul yöneticilerinin liderlik vasfına sahip kişilerden seçilmeleri ve bu konuda yetkilenmeleri gerektiğinden söz edilmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okullarda yönetici ya da lider ile öğretmenin aynı eğitim seviyesine sahip olmaması gerekir. Liderin daha farklı olması lazım.”K6 “Klasik, klişe anlayış tipinde yönetim anlayışı ve oluşumlar çoğunlukta olduğu için liderlik kültürünü oluşturmak zorlaşıyor.”K10 “Yöneticinin kişisel menfaatlerini ön planda tutması sıkıntı vericidir.”K19 “Okulda liderliğin gelişmesinde değişim ve yenilik olması gerekir. Değişim ve yeniliğe karşı çıkmak ya da kabullenmemek sorun yaratır.”K22 “Okuldaki lider sadece müdür değildir, okul sadece müdüre aitmiş gibi davranıp personel sorumluluktan kaçmaktadır.”K9 “Atanması yönünden zaman zaman hukuksuzluklar yaşanmakta ve liderliği olumsuz etkilemektedir.”K7 “Okul liderlerinin devlet tarafından seçilmesi yolunda önemli eksiklikler ve istikrarsızlıklar mevcuttur.”K5 “Lider denilince sadece okul müdürü anlaşılmalıdır. Herkesin sorumluluk alanı içerisinde lider görülmesi anlayışı bulunmamaktadır.”K2 “Lider ile idare edilenler aynı niteliğe sahipken o örgüte liderlik yapmak oldukça güç olmaktadır.”K3 “Çalışanları rutin bir iş hayatını tercih etmeleri, kendilerini geliştirmek için gayret sarf etmemeleri sorundur.”K17 “Mevzuat, sistem ve yönetmelikler özgün ve radikal kararlar almayı engellemektedir.”K13 “Yöneticilik ve yaptırım gücünü (amir davranışı)kullananlar verilen değeri ve etkiyi düşürüyor.”K12

Okul geliştirmede yaşanan sorun olarak karşımıza çıkan konulardan birisi de okul kültürüdür. Okul kültürünün gelişmesine yönelik yaşanan sorunlar yöneticilere sorulmuş ve konuya ilişkin görüşlere aşağıda Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Okulda Okul Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Yaşanan Sorunlar

<i>Sorun No</i>	<i>Kodlanmış Yönetici Düşünceleri</i>	<i>f</i>
1	Çalışanın aidiyet duygusunun oluşmaması	6
2	Sık yaşanan yer değiştirmeler	5
3	Okul yönetiminin yeterliğinin olmaması	4
4	Öğrencinin sosyo-ekonomik çevresinin farklılığı	3
5	Kurum amaçlarının anlaşılır olmaması	3
6	Ortak değer farklılıklarının olması	3
7	Mesai doldurmak için çalışma anlayışının olması	3
8	Anne- baba eğitim düzeyinin farklı olması	1
9	Öğretmenlerin isteksiz olmaları	1
10	Maddi imkânsızlıkların olması	1
11	Sosyal faaliyet eksikliği	1
12	Bireysel beklentilerin karşılanmasında zorluk	1
13	Öğrencilerin bilinçsiz okul tercihleri	1

Yöneticilerin okul kültürünü oluşturmada yaşadığı kodlanmış 13 sorun bulunmaktadır. Daha çok kurumu sahiplenme ile ilgili görüşler ağırlıktadır. Sık sık yaşanan yer değiştirmeler de aidiyet duygusunun oluşmamasına sebep olacaktır. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Kurumda aidiyet duygularının gelişmemesi sorun olmaktadır.”K19 “Okul kültürünün oluşması için uzun bir zaman birlikteliği gerekmektedir. Sık sık yaşanan tayinlerin olması, hızlı personel sirkülasyonu kültürün oluşmasını engellemektedir.”K8 “Derse girip çıkma dışında her şeyi angarya gören bir anlayış olmaması gerekli.”K17 “Öğretmenlerin okula bağlılıkları sadece derse girip çıkma ibarettir. Okula, öğrenciye bir şey katmak gibi bir amaçları bulunmamaktadır.”K13 “Kırsal ve kentsel alanlardan gelen öğrenciler ve sosyo- ekonomik düzey farklılıkları sorunlar doğurmaktadır.”K7 “Sosyal faaliyetlerin eksik olması da sorun oluşturmaktadır”K5 “Öğretmenlerin ve diğer çalışanların yeni bir şeyler katmak yerine sadece mesai doldurmak için çalışmaları engel oluşturuyor.”K6 “Öğrencilerin bilinçli okul tercihlerinin olmaması rastgele okul seçmeleri.”K2 “Yönetici ve öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmemeleri gibi sorunlar okul kültürünü olumsuz etkilemektedir.”K7

Okul geliştirme çalışmalarında önemli olan konulardan birisi de öğrenci ve velilerin gelişimidir. Katılımcılara konu ile ilgili yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Okul

geliştirmede okulda öğrenci ve velilerin gelişimine yönelik yöneticilerin yaşadıkları sorunlar aşağıda Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Okulda Öğrenci ve Velilerin Geliştirilmesine Yönelik Yaşanan Sorunlar

Sorun No	Kodlanmış Yönetici Düşünceleri	f
1	Veli ile iletişim sıkıntısı yaşanması	6
2	Velilerin ilgisizliği	4
3	Velilere eğitim verilmesi gerekliliği	4
4	Okulların merkeze uzaklığı	2
5	Sosyo-ekonomik çevre	2
6	Velinin okula zorunlu gelmesi	2
7	Faaliyetsel eksiklikler	2
8	Velinin olumsuz tutumu	2
9	Velinin gelişime açık olmaması	2
10	Velinin okula uzaklığı	2
11	Öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesi	2
12	Rehberlik personelinin eksikliği	1
13	Müfredatın merkezden belirlenmesi	1
14	Akademik başarının önemsenmesi	1
15	Okulda davranış kazandırılmama	1
16	Sınav sisteminin kaldırılması	1
17	Okulların veliye ilgisizliği	1

Yöneticilerin öğrenci ve velilerin gelişimine yönelik yaşadıkları sorunlar olarak kodlanmış 17 farklı sorun bulunmaktadır. Bu görüşlerin çoğu veliler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“En büyük sorun aileler ile sağlıklı ve etkileşimli iletişim kurma sorunudur.”K20 “Okul ile aile arasında işbirliği ve iletişim çok yetersiz.”K19 “Veliler okula karşı ilgisiz tavır sergilemekte. Toplantılara bile getirmekte güçlük çekiyoruz.” K11 “Velileri geliştirecek eğitim, seminer veya benzeri etkinlikler yapılamıyor.”K18 “Okulların bazılarının merkezden uzak olması nedeniyle velinin etkinliklere katılımını olumsuz etkilemektedir.”K7 “Öğrencinin geldiği sosyo-ekonomik çevre değişim ve uyumuna etki etmektedir.”K21 “Sosyal faaliyet bakımından yetersizlik gibi durumlar gelişimi engellemektedir.”K10 “Veliler okullara zorunlu haller dışında gelmiyorlar. O durumlarda gelirken bile zorlamamız gerekiyor.”K9 “Aslında burada göz ardı edilen öğrenci merkezli eğitim politikalarıdır.”K1 “Öğrenci velilerinin okula karşı tutum ve davranışlarının olumsuz olduğu gözlenmektedir.”K12 “Öğrenci velilerinin çoğunluğu gelişime açık değil bu durumda öğrencilere yansımaktadır. Gelişimi aileden başlatabilsek faydalı olacağız.”K13 “Velilerin okuldan uzak durması hem kendilerini hem de öğrencileri olumsuz etkiliyor.”K15 “Müfredatın merkezden belirlenmesi, okulların girdileri olan öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarının göz ardı edilerek her okula aynı programın uygulanması, öğretmenlerin verilen programları yetiştirememesi öğrencilerin gelişimindeki en

büyük engeldir.”K3 “Okul dışındaki faktörlerin (medya, çevre...) etkisiyle okullarda davranış kazandırılmamaktadır. Öğrenci kuralları ya da davranışları içselleştiremiyor.”K17 “Herkes öğrenci gelişimini akademik başarı olarak görüyor. Bu da çok büyük bir engel.”K8

Okul geliştirmede önemli olan konulardan birisi çevrenin gelişimidir. Yöneticilerin çevrenin gelişimi ile ilgili yaşadıkları sorunların neler olduğu aşağıda Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okulda Çevrenin Gelişimine Yönelik Yaşanan Sorunlar

<i>Sorun No</i>	<i>Kodlanmış Yönetici Düşünceleri</i>	<i>f</i>
1	Çevreyle bütünleşememek	5
2	Çevre ile ilişki kuramamak	3
3	Çevrenin maddi destek olarak algılanması	3
4	Bağımsız hareket edilmesi	2
5	Çevrenin okulu benimsememesi	2
6	Beklentinin karşılanamaması	2
7	Okulun bulunduğu çevrenin önemi	2
8	Rollerin bilinmemesi	1
9	Öğretmenin çevreden kopuk yaşaması	1
10	Yeşil alan azlığı	1
11	Okulun çevreyle etkileşimi	1
12	Okulun saygınlığının kaybedilmesi	1

Yöneticilerin çevrenin gelişimine yönelik yaşadıkları kodlanmış 12 sorun bulunmaktadır. Bu sorunların genel olarak çevre ile olan iletişime dönük olduğu söylenebilir. Bu görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Çevrenin okuldan beklentileri farklı olduğu için okullarla bütünleşmekten çoğunlukla kaçınılmaktadır. Bu durumda da okullar çevreyle iletişimde olmadığı için gelişim yaşanmamaktadır.”K13 “Okul ile yakın çevresi arasında ilişkilerin gelişmesine yönelik ya da ilişki kurma anlamında herhangi bir faaliyet yapılamıyor.”K7 “Öğrenen okul modelinde çevre oldukça önemlidir. Öğrenen organizasyonlar çevreye açık ve çevreyi etkileme anlamında etkileşim halinde olmalıdır. Okulun bulunduğu çevrenin gelişmişlik düzeyi okula da, okulun gelişimine de doğrudan etki eder.”K20 “Okul hem çevreyi etkileyen hem de çevreden etkilenen bir örgüt yapısıdır. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı, eğitim ve gelişmişlik düzeyi doğal olarak okulun yapısına, okul da çevrenin yapısına doğrudan katkı sağlayacaktır.”K1 “MEB tarafından velilere karşı oluşturulan dil, geliştirilen siyasi söylev velilerin okul çalışanlarına saygısını yitirmesine, örgüt çalışanlarının üstüne gelmesine okul örgütünün de bunun karşısında kendine savunmaya geçmesine neden olmaktadır. Bu gergin ortam iletişim kanallarının tıkanmasına neden olurken örgüt iş görenlerinin moral ve

motivasyonlarını kaybetmelerine neden olmaktadır.”K3 “Okullardaki yeşil alan azlığı, var olan alanlarında beton veya parke taşlarla kaplanması sorundur.”K2 “Okul ile yakın çevresi arasında ilişkilerin gelişmesine yönelik ciddi çalışmalar yapılmamaktadır.”K17 “Özellikle öğretmenlerin çevreden kopuk yaşaması, görev yaptığı yerlerde ikamet etmemesi sorunlara yol açmaktadır.”K8 “Okullarda çevre gelişimine yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığından birbirlerinden bağımsız hareket etmektedirler.”K12 “Bazı okulların varoş bölgelerde olması nedeniyle çevrenin okula faydasından ziyade kendi geçim sorunuyla uğraşmasına yol açıyor.”K22 “Okul, çevrenin eğitime ilişkin beklentilerini karşılayamamaktadır.”K5 “Çoğu okulun çevreden bağımsız çalışması, çevre hakkında pek bilgilerinin olmadığı görülmektedir.”K6

Okul geliştirmede yaşanan sorunlardan bir diğeri ise eğitim- öğretimin geliştirilmesine yönelik sorunlardır. Yöneticilerin eğitim- öğretimin geliştirilmesine yönelik yaşadıkları sorunlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8

Okulda Eğitim- Öğretimin Geliştirilmesine Yönelik Yaşanan Sorunlar

<i>Sorun No</i>	<i>Kodlanmış Yönetici Düşünceleri</i>	<i>f</i>
1	Materyal kullandırmada zorlanma	5
2	Tüm kararların merkezden alınması	4
3	Çalışanların yetersizliği	4
4	Öğretmenlerin yeniliğe kapalı olması	3
5	Öğretmenlere eğitim verilmemesi	3
6	Sosyal faaliyetlerin arttırılması	3
7	Mevzuatın dışına çıkılamaması	2
8	Öğretmenlerin aynı yöntemle ders işleme	2
9	Programlar geliştirilmesi	2
10	Çalışanların okulu sahiplenmemesi	1
11	Müfredat seçiminde okulun katkısının olmaması	1
12	Öğrencilerin amacının olmaması	1
13	Okul yönetiminin etkisizliği	1
14	Okulun imkânlarının olmaması	1
15	Öğretmenlerin aynı nitelikte olması	1
16	Etkinliklere yönlendirmenin olmayışı	1
17	Kaynak bulmada zorlanma	1
18	Yardımcı kaynağın fazla kullanılması	1
19	Kalabalık sınıfların azaltılması	1
20	Yeni bir okul modelinin geliştirilmesi	1
21	Okul güvenliğinin sağlanması	1

Yöneticilerin eğitim- öğretimin geliştirilmesinde sorun olarak gördüğü 21 farklı sorun bulunmaktadır. Yöneticilerin sorunlarla ilgili açıklamaları incelendiğinde, genel

olarak kendilerinin bir kalıba göre hareket ettirilmesini ve öğretmenlerin belli kalıplar dışına çıkmamasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenler ders anlatırken çok fazla yöntem kullanmıyorlar. Teknolojinin uygun ve etkin hale kullanılması sağlanmalıdır. FATİH projesi ile birlikte okulların teknolojik alt yapıları geliştirdi ancak öğretim kadrosunda bu teknolojiyi kullanma yönünde tembellik gözlenmiştir. Uygun materyallerin günü ve zamanı geldiğinde kullanılması gerekmektedir. “K5 “Öğretmenlerin alışkanlıklarını değiştirmek çok zordur. Yeni öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin kullanılmasını sağlamakta zorlanıyoruz.”K15 “Öğretmenler derslerini monoton bir şekilde anlattığı, dersleri aksattığı bu nedenle de dışarıdan gelecek her şey kapalı oldukları görülmektedir.”K12 “Öğrencilerin derslerin yarısını teorik yarısını da uygulamalı olarak görmelerini sağlayacak programlar geliştirilmelidir.(8 saat boyunca öğrenci ders görmekte ve öğrenci makineleştirilmektedir)”K7 “Öğretmenlerin sürekli eğitim ve seminerlerle desteklenmesi, geliştirilmesi gerekir.”K5 “Okulda sosyal etkinliklerin uygulanacağı tiyatro salonu, spor salonu v.b alanların yaygınlaştırılması ve düzenlenmesi gerekmektedir.”K19 “Ülkemizde merkezden yönetimin sıkıntıları okullarımızın da üzerinde etkisini göstermektedir. Okulların eğitim programlarının değiştirilmesi ya da geliştirilmesinde hiçbir katkısı ya da önemi yoktur.”K13 “Öğretmenlerin bu yenilikler nereden çıktı mantığıyla bakması ve yeniliğe kapalı olması.”K21 “Çalışanlar eğitim- öğretim konularında yetersizdir.”K17 “Öğrencilerin amaçsız yaşamaları eğitimi zorlaştırmaktadır.”K2 “Bizim eğitimimizde sanat eksik. Velilerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekiyor. Resime, müziğe ya da başka etkinliğe yeteneği olan öğrencinin bu yeteneklerini geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır.”K11 “Mevcut müfredat bile pek uygulanmamaktadır. Öğretmenler yardımcı kaynaklarla öğrencileri sürekli yarışa sokmaktadır.”K6 “Sınıflar çok kalabalık, sayıların azaltılması gerekir.”K9 “Bilgi yükleyen değil, bilim ve bilgi üreten okul modeli geliştirilmelidir.”K5 “Kurumlarda okul güvenliğinin sağlanması yetersiz kalmaktadır.”K22

Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmada okul geliştirmeye yönelik yaşanan sorunlar belli başlıklar altında toplanmış ve bu başlıklara doğrultusunda nelerin sorun oluşturduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarımızda fiziki mekânların geliştirilmesinde yaşanan sorunlar başlığı altında en fazla şikâyet edilen konu finansal yetersizliklerin olmasıdır. Benzer sonuçta Şahin’in (2013) yaptığı çalışmada ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada müdürlerin yapmak isteyip de yapamadıklarının başında “fiziksel koşulları iyileştirme”, yapmak istediklerini yapamama nedenlerinin başında ise “ödenek yokluğu” ve “maddi kaynak sıkıntısı” gelmektedir. Okullara ayrılan bütçelerin kısıtlı olması fakat okula ait masrafların fazla olmasından kaynaklanan dengesizlik yöneticileri etkilemektedir. Yapmak istedikleri plan ya da projeleri yapmaları için kaynak bulma zorunluluğu veya kaynak bulunamayışı okul geliştirme açısından önem arz etmektedir.

Yöneticilerin insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik en fazla yaşanan sorun olarak personele eğitim verilmemesi, iletişim yetersizliği ve personel seçimini okulun yapamaması temaları ortaya çıkmıştır. Şahin’in (2013) yaptığı çalışmada da müdürlere göre okul geliştirmek için yapılması gerekenlerin başında işbirliği ve iletişimin geliştirilmesi, ikinci sırada ise öğretmen geliştirme yer almaktadır. Bu sonuçlar okul

geliştirmede öğretmenin ve aralarındaki iletişimin yöneticiler için çok önemli olduğunu göstermektedir.

Okul geliştirme çalışmalarında okul kültürünün oluşması önemli bir yere sahiptir. Okuldaki tüm paydaşların okulu benimsemesi, ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmesi gerekmektedir. Yöneticiler okul kültürünün oluşmasına yönelik yaşadıkları sorunların başında aidiyet duygusunun olmaması ve öğretmenlerin sıklıkla yer değiştirmesini göstermişlerdir. Yaşanan sık yer değiştirmeler aidiyet duygusunun gelişmesine de engel olabileceği düşünülebilir. Ayrıca liderliğin gelişmesinde ise en fazla sorun olarak liderlik vasfını taşımama ve yöneticiyle öğretmenin aynı eğitime sahip olması gösterilmektedir. Her yöneticinin lider olamaması, yöneticilerin atanma şekillerinden kaynaklandığı söylenebilir. Sınavla atama yapılması, herhangi bir eğitim alınmaması ya da bir takım özellikleri taşımama da bu sebeplerden birkaçıdır. Dolayısıyla öğretmen ve yönetici arasında eğitim farkı olmaması sadece statü farkının olması liderliğin geliştirilmesinde engel olarak görülebilir. Konuyla ilgili Helvacı & Aydoğan'ın (2011) yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerine göre etkili okul özelliklerinde eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi- kültürü, okul aile-veli ilişkisi temaları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler etkili müdürün özelliklerini de liderlik özellikleri ve görev- sorumluluk temaları ile belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrenci ile velilerin geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunlarda veliler ile ilgili sorunların fazla olduğu görülmektedir. Velilerle yaşanan iletişim problemi, velilerin ilgisizliği, velilerin olumsuz tutumu, velilerin okula zorla gelmesi gibi alt temalar olduğu gözlenmiştir. Şahin (2006) araştırmasında velilerin okula olan ilgisinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Gökyer'in (2011) yaptığı çalışmada da okul ile aile arasında kurulan iletişimin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ya da velilerin istedikleri okulu tercih edememesi, adrese dayalı okul tercihi veya sınav başarı puanına göre okul tercihi yapılması bu durumun sebebi olabilir. İsteksiz olarak yapılan okul tercihleri velilerin de olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilir.

Araştırma sonuçlarında birisi de okulda çevrenin gelişimine yönelik yaşanan sorun olarak en fazla çevreyle bütünleşememek ve çevreyle ilişki kuramamaktır. Okulun çevreden bağımsız yaşaması düşünülemez. Bunun içinde sürekli iletişim halinde olmalıdır. Fakat ortaya çıkan sonuç istenilen ya da olması gereken gibi değildir. Gülcan'da (2009) yaptığı araştırma sonucunda okul çevresinin okul geliştirme çalışmalarının şekillenmesinde etkiye sahip olmadığı ve yerel yönetimlerden bu çalışmalar için yeterli desteğin alınmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Okullarda eğitim- öğretimin geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunların başında materyal kullanmada zorluk yaşanması gelmektedir. Bu görüşün yanı sıra katılımcılar öğretmenlerin hep aynı yöntemle ders işlediklerinden de bahsetmişlerdir. Aslında bu iki görüşte birbirini destekler niteliktedir. Katılımcılar, öğretmenleri alışkanlıkların dışına çıkarıp farklı materyallerle ders işlemelerinin zor olduğundan söz etmişlerdir. Oysaki farklı olarak görsel, işitsel materyaller gibi kullanımların öğrenci üzerindeki etkisinin çok olumlu olduğu aşikârdır. Yapılan araştırma sonuçları da bu durumu destekler

niteliktedir. Akpınar, Akdağ & İzci'nin (2001) yaptıkları çalışmada, öğretmen yöneticilerin büyük bir kısmının (% 88) eğitimde teknoloji kullanımının, öğretim hizmeti niteliğini yükselttiği görüşünü benimsemektedir. Balkar (2010) yaptığı çalışmada ise okul geliştirme planlarında yer alması gereken temaları belirlerken öğretim süreci alt temasında katılımcıların materyallerin etkin kullanımı ve materyal temini ile ilgili görüşlerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2013) yaptığı araştırma sonucunda ise müdürlerin okulu geliştirmek için yaptıkları çalışmalarda ilk sırayı okulda teknolojik donanımı ve teknolojinin kullanımını artırma yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlere kendilerini geliştirmek için eğitim verilmesi gerektiği yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Ceylan'ın (2009) yaptığı çalışmada okul yöneticilerine göre öğretmen ile ilgili performans, nitelik, görev tanımı ve nicelik sorunlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlere yönelik etkili bir performans değerlendirmesinin olmamasından dolayı kendini geliştirme çabasının olmadığı ve bunun sonucunda öğretmenlerin çağın gereklerine ayak uyduramaması ve öğrencilerini yönlendirememesine vurgu yapılmıştır. Araştırmamızdaki eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunlardan oluşan bir alt temada öğretmenlerin yeniliğe kapalı olmasıdır. Öğretmenlerin devlet kurumlarında görev yapıyor olması gelecekte iş ile ilgili herhangi bir kaygı yaşamasına sebep olabilir. Bunun doğal bir sonucu olarak değişime ve gelişime kapalı olabilirler.

Kaynakça

- Aydın, İ. (2010). *Alternatif okullar* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akpınar, B., Akdağ, M., & İzci E. (2001). Müfredat laboratuvar okullarında (MLO) görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar (Malatya ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 199- 208.
- Arabacı, İ.B. (2007). Stratejik planlamada amaç, misyon, vizyon ve örgütsel slogan gerçekleştirme düzeyini belirlemeye yönelik bir araştırma. *A. Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 85-98.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkiliğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-17.
- Beycioğlu, K. & Aslan, M.(2010). Okul geliştirmende temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(I), 153- 173.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.(2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceylan, M.(2009). *Okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Davey L.(1991). The application of case study evaluations. (Çev. Gökçek, T. 2009), *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Dewey, J.(2010). *Okul ve toplum*. (Çev. Başman, H.A.). 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fer, S.(1999). Okul gelişim stratejileri ile ilgili bir inceleme. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Gökkyer, N.(2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25/ 2011.
- Gülcan, F.(2009). *MEB'e bağlı okullarda yürütülen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyi ve karşılaşılan problemler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Helvacı, M.A. & Aydoğan, İ.(2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42- 61.
- MEB (2002). *Okul gelişim modeli, planlı okul geliştirme*. Ankara: EARGED Başkanlığı.
- OGEM (2006). *Okul gelişim modeli projesi*. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi, Lefkoşa.
- Özdemir, M.(2007). Eğitimde yeniden yapılanma siyasaları “müfredat laboratuvar okulu”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 102-116.
- Robbins, S. B.(1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (Çev. Öztürk, S.A.). ETAM A.Ş.
- Şahin, İ.(2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, İ.(2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), Kış, 229-250.
- Şişman, M.(2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Güleş H. & Dönmez A.(2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Parlar, H.(2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: kuramsal analitik bir yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543- 560.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK. 1

Yöneticilere sorulan sorular aşağıdaki sırayla sorulmuştur:

1. Cinsiyetiniz :
2. Okuldaki Göreviniz :
3. Öğretim Kademeniz :
4. Öğrenim Durumunuz :
5. Branşınız :
6. Yöneticilikteki Kıdeminiz:
7. Okulda Fiziki Mekânların geliştirilmesine yönelik ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
8. Okulda İnsan Kaynaklarının geliştirilmesine yönelik ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
9. Okulda Liderliğin geliştirilmesine yönelik ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
10. Okulda Okul Kültürünün geliştirilmesine yönelik ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
11. Okulda Öğrenci ve Velilerin gelişimine yönelik ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
12. Okulda Çevre gelişimine yönelik ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
13. Okulda Eğitim- Öğretimin geliştirilmesine yönelik ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
14. Okulda okul geliştirmeye yönelik başka ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?



The Evaluation of Researches Related to Problem Based Learning in Teacher Education *

Ramazan YURTSEVEN **

Aytunga OĞUZ ***

Received: 08 April 2015

Accepted: 08 July 2015

ABSTRACT: The purpose of this research is to evaluation of the researches related to the problem-based learning (PBL) in teacher education in Turkey. A case study method was used in this study. Its population consists of the 23 articles, 11 master and 16 doctoral theses that made related to problem-based learning in teacher education between the years of 2002-2013 in Turkey. The researches were investigated the distributions in terms of "type, publication year, sample characteristics, models, data collection methods and tools, the variables studied and the data obtained". The data were evaluated by calculating the percentage and frequency values. According to the findings; It is observed that the researches intensified especially in the last five years, the majority of them were carried out with students, they were carried out most of the researches in program of Science Education. It is observed that experimental models were mostly used as model, mixed (qualitative and quantitative) methods were used as data collection methods and mostly surveys were used as means of data collection. Mostly that was studied by variables of academic achievement, attitude, scientific treatment process and problem-solving skills. It is observed that PBL has mostly positive effects on these variables. In line with these findings, some of the proposals may contribute to future researches have been developed.

Keywords: problem-based learning; teacher training; scientific research

Extended Abstract

Purpose and Significance: In the learning environments, with constructivist approach, one method that effectively allows the students to learn is problem-based learning (PBL). However, in order to use this method effectively, teachers must have gained the necessary knowledge and skills in teacher education programs. In this context, there are various studies conducted on the PBL in Turkey. However, made on problem-based learning in teacher education was not observed to any evaluation. So, in this study, it is aimed to evaluation of the researches related to the PBL in teacher education in Turkey. In addition to this general purpose, it has been sought to answer the following questions:

- How is the distribution in terms of the kind and year of publication of these researches?

* This study was presented as oral presentations in National Classroom Teaching Symposium which was carried out between 29-31 May 2014.

**Corresponding Author: Teacher, Nene Hatun Primary School, İstanbul, Turkey, ramazan_yurtseven15@hotmail.com

*** Assoc. Prof. Dr., Dumlupınar University, Kütahya, Turkey, aytunga.oguz@dpu.edu.tr

Citation Information

Yurtseven, R. & Oğuz, A. (2016). Öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 266-284.

- How is the distribution in terms of characteristics of the study sample of these researches?
- How is the distribution in terms of models and methods of these researches?
- How is the distribution in terms of data collection tools and techniques of these researches?
- How is the distribution in terms of the studied variables and reached the findings of these researches?

Methods: A case study model is used in this study. Its population consists of the articles, master and doctoral theses that made related to problem-based learning in teacher education between the years of 2002-2013 in Turkey. 23 articles, 16 doctoral and 11 master theses for a total of 50 studies can be reached on this issue were examined. The researches that reached related to the problem-based learning (PBL) in teacher education were investigated the distributions in terms of “type, publication year, sample characteristics, models, data collection methods and tools, the variables studied and the data obtained”. The resulting data were transferred to statistical software package and were evaluated by calculating the percentage and frequency values.

Results: According to the findings; nearly half of researches related to the problem-based learning (PBL) in teacher education has been performed as articles. It is observed that doctoral theses (16) are greater than he master's theses (11) on this subject. It is determined that the researches intensified especially in the last five years. The majority of studies were carried out with students in teacher education programs (88%), studies were carried out with students of 1st class (24%) and 3rd class (28%) are higher than the others. It is observed that were carried out most of the researches in Science Education (32%) Section in 44 studies conducted with students; but has never been carried out in Art, Physical Education, History, Geography, Biology and Pre-School Education programs. It is observed that is mostly used to experimental models (68%) and is used together (22%) qualitative and quantitative (mixed) data collection methods. As a means of data collection, mostly surveys (62%) were used. At most of the researches, PBL was studied by variable of academic achievement (58%), attitude (38%), scientific treatment process (26) and problem-solving skills (22%). However, the researches with regard variables of motivation (10%), self-efficacy beliefs (12%), retention (10%) and creativity (14%) were found to be less. In the researches with regard this variables, it can be said that PBL has mostly positive effects and hasn't the negative effects.

Discussion and Conclusions: As a result, it is observed that the researches intensified especially in the last five years. It may be due to the following that began to adopt a constructivist approach since 2005 in Turkey. In this respect, in teacher education at last years in Turkey, have been pointed to the benefits of constructivist learning experiences and positive impact on teacher candidates (Bukova-Güzel, 2008; Kardaş, 2014; Oğuz,

2009). It is observed that the majority of them were carried out with students and they were carried out most of the researches in program of Science Education. It is observed that experimental models were mostly used as model. Similarly, in research of Bıkmaz Hazır, Aksoy and Tatar (2010), experimental and descriptive studies revealed that more preferred. It is observed that mixed (qualitative and quantitative) methods were used as data collection methods and mostly surveys were used as means of data collection. These results are similar to researches of Kazu and Aslan (2013) and Saracaloğlu and Dursun (2010). Mostly that was studied by variables of academic achievement, attitude, scientific treatment process and problem-solving skills. It is observed that PBL has mostly positive effects on these variables. Similarly, in the research carried out by Karadağ (2009), it was concluded that the focus of theme of achievement and attitudes in the doctoral thesis of the field of educational sciences in Turkey. In line with these findings, some of the proposals may contribute to future researches have been developed.

Öğretmen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi*

Ramazan YURTSEVEN**

Aytunga OĞUZ***

Makale Gönderme Tarihi: 08 Nisan 2015

Makale Kabul Tarihi: 08 Temmuz 2015

ÖZ: Bu çalışmada, Türkiye’de öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenmeye (PDÖ) ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada iç içe geçmiş durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2002-2013 yılları arasında Türkiye’de öğretmen eğitiminde PDÖ’ye ilişkin yapılan 23 makale, 11 yüksek lisans tezi ve 16 doktora tezi oluşturmaktadır. Bu araştırmaların; “tür, yayın yılı, örneklem özellikleri, model, veri toplama yöntemi ve araçları, çalışılan değişkenler ve ulaşılan bulgular” açısından dağılımları incelenmiş, veriler, yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, araştırmaların; özellikle son beş yılda yoğunlaştığı, çoğunluğunun öğrencilerle gerçekleştirildiği ve en çok Fen Bilgisi Öğretmenliği programında yapıldığı görülmüştür. Araştırmalarda model olarak daha çok deneysel model, veri toplama yöntemi olarak karma (nitel ve nicel) yöntem ve veri toplama aracı olarak en çok ölçek kullanıldığı görülmüştür. Bu konu araştırmalarda çoğunlukla “akademik başarı, tutum, bilimsel işlem süreci, problem çözme becerisi” değişkenleriyle çalışılmış ve PDÖ’nin bu değişkenler üzerinde genellikle olumlu etkiler bıraktığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda, ileride yapılacak araştırmalara katkı sağlayabilecek bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: probleme dayalı öğrenme; öğretmen eğitimi; bilimsel araştırma

Giriş

Öğretim ortamlarında uygulanan yöntemler öğrencilerin neleri nasıl öğrenebileceklerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Son yıllarda, öğretmenin etkin olduğu öğrenme ortamlarında öğrencinin, birçok bilgiyi ezberlemesi yerine; yeni bilgileri ön bilgileriyle bütünleştirmesini, anlamlandırmasını ve kullanmasını sağlayan öğrenci merkezli, demokratik, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenmesi giderek önem kazanmıştır. Bu süreçte öğretmenin; öğrenciyi etkin kılması, ona özerklik tanınması ve bilgiyi yapılandırmasına yardım etmesi; öğrencinin de öğrenme sorumluluğunu üstlenerek etkin bir biçimde öğrenme çabalarında bulunması gerekmektedir (Brooks & Brooks, 1999; Gagnon & Collay, 2001; Jofili, Geraldo & Watts, 1999; Olsen, 1999; Plourde & Alawiye, 2003; Tynjälä, 1999; Windschitl, 1999; Yager, 1991).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin etkin bir biçimde öğrenmelerini sağlayabilecek yöntemlerden birisi probleme dayalı öğrenmedir (PDÖ) (Gabler & Schroeder, 2003; Jonassen, 2006; McPhee, 2002; Simone, 2008). Bu yöntem, öğrencilere, problemlere dayalı bağlamlarda, araştırarak ve öğrenme sorumluluğu alarak öğrenme olanağı vermektedir (Demirel & Arslan Turan, 2010). Öğrenciler, problem çözme sürecinde, konu alanı bilgisi ve duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanarak amaca ulaşabilir; başka bir deyişle, problemi çözebilirler (Senemoğlu, 2013). Bu durumda, problemin çözülebilmesi için öğrencinin amaç araç ilişkisini kurabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğrenenin bu süreçte etkin çaba

* Bu çalışma, 29-31 Mayıs 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen XIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar: Sınıf Öğretmeni, Nene Hatun İlkokulu, İstanbul, Türkiye, ramazan_yurtseven15@hotmail.com

*** Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye, aytunga.oguz@dpu.edu.tr

göstermesi, öğretmenin de onun, amaca ulaşmasını sağlayacak aracı bulup kullanmasına rehberlik etmesi gerekmektedir. PDÖ ortamlarında, öğrenciler, karmaşık gerçek yaşam problemleriyle karşı karşıya gelerek problemlerin çözümünü araştırarak öğrenmektedirler. Öğretmenlerin görevi ise bu süreçte onlara bilişsel rehberlik etmektir (Saban, 2009).

Probleme dayalı öğrenme sürecinde öncelikle amaca uygun, nitelikli bir problemin belirlenmesi daha sonra da belirlenen problemin çözümü için gerekli adımların atılması gerekmektedir. Öğrenciler, gerekli adımları öğretmenlerinin rehberliğinde atarak problemi etkin bir biçimde çözebilirler. Alanyazında PDÖ sürecinde izlenebilecek basamaklarla ilgili olarak çeşitli sıralamalar yapılmaktadır (Kaptan & Korkmaz, 2001). Örneğin; hem tek doğru cevaplı problemlerin hem de çok boyutlu problemlerin çözümü için genel olarak; önce problemin anlaşılması, sonra çözümü için plan yapılması, daha sonra da bu planın uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi basamaklarının izlenmesinin uygun olabileceği belirtilmektedir (Polya, 1957, Eggen & Kauchak, 1992, 538'den Akt. Senemoğlu, 2013). Maxwell, Bellissimo & Mergendoller (2001: 74) de genel bir PDÖ modelinde izlenebilecek aşamaları şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencinin, çalışmaya başlamadan ya da herhangi bir hazırlık yapmadan önce, öğrenmeye teşvik edici bir problem durumuyla karşı karşıya getirilmesi.
2. Öğrencilerin, küçük gruplarda öğretmenin rehberliğinde, gerçek dünyadakine benzer tarzda sunulmuş olan problem durumunu çözmeye yönlendirilmeleri.
3. Öğrenciler yetenekleri doğrultusunda problemi çözmeye çalışırken öğretmenin sorular sorarak ve öğrenme sürecini izleyerek öğrenmeyi kolaylaştırması.
4. Öğrenme süreci boyunca gereksinimlerin belirlenmesi ve çalışmaların bireyselleştirilmesine rehberlik etmek için kullanılması
5. Daha önce, 3. ve 4. adımlarda kazanılan bilgi ve becerilerin problem üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi, öğrenmenin pekiştirilmesi ve bağlamlştırılması.
6. Bu süreçte oluşan öğrenmenin öğrencinin ön bilgisiyle bütünleştirilmesi.

Bu aşamalar PDÖ ortamlarında etkili bir biçimde düzenlendiğinde amaca ulaşılabilir ve yarar sağlayabilir. Bu nedenle, öğrencilerin problemi çözmek için hangi adımları atmaları gerektiğini ve bu adımlarda neler yapmaları gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak yeni bilgiler oluşturmalarına yardım edilmelidir. Öğrenciler; araştırmaya, kaynakları tamamlamaya, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaya ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımaya yönlenebilirler (Ün Açık göz, 2002). Böylece, PDÖ ortamları öğrencilere birçok yarar sağlayabilir. PDÖ, öğrencilerin ön öğrenmelerinin ortaya çıkmasını, gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri bağlamlarda öğrenmenin gerçekleşmesini; bilginin, düzenlenmesini ve anlamlandırılarak kalıcı bir biçimde kazanılmasını sağlamaktadır (Erdem, 2007). Alanyazında PDÖ'nin öğrencilerin başarılarını (Alagöz, 2009; Erdoğan, 2012) ve öz yeterlik algı düzeylerini artırdığı (Erdem, 2006); gelişimlerini sağladığı

(Fettahoğlu, 2012), etkin öğrenme ortamı oluşturduğu, motivasyonu ve bilgilerin kalıcılığını sağladığı ve öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirdiği (Çelik, 2013) gibi yararlarından da söz edilmektedir.

Öğretmen eğitiminde de PDÖ'nin, iletişim becerilerinde güveni artırdığı, meslekte karşı karşıya gelinebilecek sorunların farkına varılmasını ve kuram ile uygulamanın ilişkilendirilmesini sağladığı belirtilmektedir (Edwards & Hammer, 2006; Patrick & McPhee, 2014). Bununla birlikte bu yöntem öğrenme ortamlarında, motivasyonu artırma, kontrolü ve disiplini sağlama gibi konularda da yararlar sağlayabilmektedir. Örneğin PDÖ'yi uygulayan bir öğretmen, bir senaryo sayesinde öğrencilerine, sosyal ve toplumsal sorunların çözümünde ve birçok durumlarda olumlu davranışlar kazandırmayı başarabilir (McPhee, 2002). Bu noktada öğrencileri; problem çözebilen, araştıran, sorgulayan ve öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak yetiştirebilmek için, öğretmenlerin PDÖ ortamları düzenleyebilmeleri ve öğrencilere rehberlik edebilmeleri önem taşımaktadır. Bu nedenle, PDÖ'nin basamaklarını amacına uygun bir şekilde uygulayabilecek bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Buna göre, öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına gerekli bilgi ve beceriler PDÖ ortamlarında uygulamalı olarak kazandırılabilir. Öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce PDÖ ortamlarında yetiştirilirse hem bilgi ve becerileri etkili ve kalıcı bir biçimde kazanabilirler hem de gelecekte öğrencilerine bu ortamları kolaylıkla düzenleyebilirler.

Türkiye'de öğretmen eğitiminde PDÖ konusunda yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Alagöz, 2009; Çelik, 2013; Erdem, 2006; Erdoğan, 2012; Erdoğan & Fettahoğlu, 2012; Senemoğlu, 2014; Şendağ, 2008). Ancak, öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaların analiz edildiği ve değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmaların özelliklerinin değerlendirilip yorumlanması bu konuda yapılabilecek ve yapılamayanların ortaya konulabilmesi, bu konudaki eğilimin belirlenebilmesi açısından önem taşımaktadır. Öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi, bu gereksinimin giderilmesini sağlayabilir. Bununla birlikte, araştırmada elde edilen sonuçların Türkiye'de öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılan araştırmaların genel bir tablosunu ortaya koyarak bu konuda gelecekte yapılacak çalışmalara da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle, bu çalışmada, Türkiye'de öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye'de öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılmış araştırmaların;

1. Türü ve yayın yılı açısından dağılımları nasıldır?
2. Örneklem özellikleri açısından dağılımları nasıldır?
3. Model ve yöntemleri açısından dağılımları nasıldır?
4. Veri toplama araçları ve teknikleri açısından dağılımları nasıldır?
5. Çalışılan değişkenler ve ulaşılan bulgular açısından dağılımları nasıldır?

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, 2002-2013 yılları arasında Türkiye’de öğretmen eğitiminde PDÖ’ye ilişkin yapılan makale, yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır.
2. “Probleme dayalı öğrenme” “öğretmen yetiştirme”, “öğretmen eğitimi” “probleme dayalı öğrenme-öğretmen yetiştirme” gibi anahtar kelimeler kullanılarak ULAKBİM, YÖK, Google Akademik veritabanlarında yapılan tarama sonucunda ulaşılan araştırmalarla sınırlıdır.
3. İncelenen çalışmalar, amaçlarda belirtilen boyutlardaki dağılımları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalar, yöntembilimsel olarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmamıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deseni iç içe geçmiş çoklu durum çalışmasıdır. Bu desende “ele alınan veya araştırmaya dâhil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak” çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 1999, 205). Bu araştırmada da, PDÖ konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalardan İnternet ortamında ulaşılabilen eğitim dergilerinde yayımlanan makaleler ve Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan tezler araştırmanın amaçları açısından alt birimlere ayrılmış analiz edilmiş ve var olduğu şekliyle değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2002-2013 yılları arasında, Türkiye’de öğretmen eğitiminde PDÖ konusunda yapılmış makale, yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Evren üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, «Probleme dayalı öğrenme, öğretmen yetiştirme, “öğretmen eğitimi, probleme dayalı öğrenme-öğretmen yetiştirme» anahtar sözcükleriyle ulaşılabilen; 23 makale, 11 yüksek lisans tezi ve 16 doktora tezi olmak üzere toplam 50 çalışma incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, 2002-2013 yılları arasında Türkiye’de öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenmeye ilişkin yapılan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri bir araya getirilerek genel bir değerlendirmeye gidilmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış makalelere, YÖK Ulusal Tez Merkezinden erişilebilen yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre, internet ortamında “probleme dayalı öğrenme” “öğretmen yetiştirme”, “öğretmen eğitimi” “probleme dayalı öğrenme-öğretmen yetiştirme” gibi anahtar kelimeler kullanılarak yapılan tarama sonucunda, özellikle probleme dayalı öğrenmeyle ilgili ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde birçok araştırmaya ulaşılmış ancak öğretmen yetiştirmeyle ilgili

olmayanlar elenmiştir. Diğer taraftan, 2002-2013 yılları arasında olmayan, makale ve tez haricindeki çalışmalara yer verilmemiştir. Tez aynı zamanda makale olarak da yayınlanmışsa makale değerlendirilmiştir. Verilerin kodlanması aşamasında öncelikle yukarıdaki ölçütlere uygun özellikleri taşıyan araştırmalar bir dosyaya toplanmış, sayı numarası verilerek yazar adlarıyla birlikte kayıt edilmiştir. Kaydedilen her bir araştırma Microsoft Excel çalışma sayfasında sayı numarası ve yazar isimlerine göre listelenmiştir. Herhangi bir karışıklığa sebep olmaması için sayı numarası-yazar isimleri ile dosyalar arasında bağlantı kurularak istenilen araştırmaya kolaylıkla ulaşılması sağlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda her bir çalışmaya ilişkin kategorik veriler Microsoft Excel dosyasındaki ilgili sütunlara kodlanmıştır. Ulaşılan araştırmalar aşağıda belirtilen başlıklar altında sınıflandırılarak incelenmiştir:

1. Araştırmanın Türü (Makale, Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi)
2. Yayın Yılı (2002-2013 yılları arası)
3. Çalışma Grubu Özellikleri
 - 3a. Hedef Kitle (Öğrenci, Öğretmen)
 - 3b. Öğretim Programları (Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Resim, Müzik, Beden, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Ortak Gruplar, Belirtilmemiş)
 - 3c. Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyi (Üniversite 1, 2, 3, 4. 5.sınıfları, Ortak sınıflar, Belirtilmemiş)
4. Yöntem ve Model (Betimsel/tarama, deneysel, nicel, nitel, nitel ve nicel, belirtilmemiş)
5. Veri Toplama Araçları (Ölçek, görüşme, ölçek ve görüşme, gözlem, diğer değerlendirme araçları)
6. Bulgular (Akademik Başarı, Motivasyon, Tutum, Problem Çözme Becerisi, Öz-Yeterlilik İnancı, Bilimsel İşlem Süreci, Yaratıcılık, Kalıcılık)

Bu başlıklar altında kodlanan verilerin güvenilirliğini sağlamak için bir süre sonra öncekilerden bağımsız olarak veriler birinci araştırmacı tarafından ikinci kez kodlanmıştır. Kodlanan araştırmalar yukarıda belirtilen kategoriler çerçevesinde incelenmiş, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler bulgular kısmında tablolara dönüştürülerek sunulmuştur.

Bulgular

Çalışma sonucunda, 2002-2013 yılları arasında öğretmen eğitiminde PDÖ'ye ile ilgili yapılmış araştırmalardan elde edilen bulgular, amaçlar doğrultusunda analiz edilerek aşağıda sunulmuştur. Bulguların sunumunda araştırmanın amacı ile ilgili soruların sırası izlenmiştir. Çalışma kapsamına alınan araştırmaların analizleri tablolar halinde gösterilmiştir.

Türkiye'de öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılmış araştırmaların tür ve yayın yılı açısından dağılımları belirlenmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaların Tür ve Yayın Yılı Açısından Dağılımı

Araştırma Türü	Yayın Yılları												f	%
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013		
Makale	1	-	-	4	1	2	2	2	2	4	5	-	23	46
Yüksek Lisans Tezi	-	-	1	-	-	-	1	4	3	2	-	-	11	22
Doktora Tezi	-	1	-	1	1	3	2	2	1	2	2	1	16	32
Toplam	1	1	1	5	2	5	5	9	6	7	7	1	50	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2002-2013 yılları arasında öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenmeye yönelik yapılmış 23 makale (%46), 11 yüksek lisans tezi (%22) ve 16 doktora tezi (%32) bulunmaktadır. PDÖ ile ilgili çalışmaların yarıya yakını makale olarak, yaklaşık dörtte biri yüksek lisans tezi, üçte biri ise doktora tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların, 2006 yılında daha az olduğu görülmekle beraber, 2005-2012 yılları arasında yoğunlaştığı söylenebilir. Bu konuda, 2002-2004 yılları arasında yapılmış birer çalışmaya ulaşılmış; 2013 yılında ise sadece bir çalışmaya rastlanmıştır.

Türkiye’de öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılmış araştırmaların örneklem özellikleri açısından dağılımları incelenmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur. İncelemeye alınan araştırmaların tamamına yakını (%88) öğrencilerle (öğretmen adaylarıyla) gerçekleştirilmiştir. Ancak sadece iki (%4) araştırma öğretmenlerle gerçekleştirilmiş, dört (%8) araştırmanın da doküman incelemesi ya da kuramsal olarak yapıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2

Araştırmaların Örneklem Özellikleri Açısından Dağılımı

	Değişkenler	f	%
Çalışma Grubu	Öğretmen	2	4
	Öğrenci	44	88
	Kuramsal	4	8
Çalışma Grubunun Öğrenim Alanları	Okul Öncesi Öğretmenliği	-	0
	Sınıf Öğretmenliği	8	16
	Türkçe Öğretmenliği	2	4
	Matematik Öğretmenliği	6	12
	İngilizce Öğretmenliği	2	4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	4
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	16	32
	Resim Öğretmenliği	-	0
	Müzik Öğretmenliği	1	2
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	-	0
	Tarih Öğretmenliği	-	0
	Coğrafya Öğretmenliği	-	0
	Fizik Öğretmenliği	2	4
	Kimya Öğretmenliği	2	4
	Biyoloji Öğretmenliği	-	0
	PDR	1	2
	Ortak 1(Türkçe-Matematik Öğretmenliği)	1	2
	Ortak 2(Matematik-Kimya Öğretmenliği)	1	2
	Ortak 3(Fen Bilgisi-Kimya Öğretmenliği)	1	2
	Belirtilmemiş	5	10
Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	12	24
	2.Sınıf	7	14
	3.Sınıf	14	28
	4.Sınıf	3	6
	Ortak 1 (1 ve 2. Sınıf)	1	2
	Ortak 2 (4 ve 5. Sınıf)	1	2
	Belirtilmemiş	12	24
	Toplam	50	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, incelenen araştırmalarda örneklem grubu olarak öğrencilerle yürütülen 44 çalışmanın en çok Fen Bilgisi Öğretmenliğinde (%32) yapıldığı; bunu, Sınıf Öğretmenliği (%16) ve Matematik Öğretmenliği (%12) programlarının izlediği görülmektedir. Ancak Resim Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında bu konuda bir araştırma yapılmamıştır. Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fizik Öğretmenliği programlarında ise ikişer araştırma bulunmaktadır. Araştırmaların tamamına yakınının (42) sadece bir programa devam eden öğrencilerle gerçekleştirildiği, üç çalışmanın iki farklı programın öğrencileriyle birlikte gerçekleştirildiği ve beş araştırmada ise öğrencilerin öğrenim gördüğü programın belirtilmediği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerle gerçekleştirilen iki çalışmanın Sınıf öğretmenleriyle ve Matematik öğretmenleriyle gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Araştırmaların incelenmesi sonucunda, 1. sınıf (%24) ve 3. sınıf (%28) öğrencileriyle yapılan çalışmaların daha fazla olduğu, 2. sınıf (%14) ve 4. sınıf (%6) öğrencileriyle yapılan çalışmaların ise daha az sayıda olduğu görülmüştür. İki (%4) çalışma, 1. ile 2. ve 4. ile 5. sınıftaki öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiş, on iki (%24) çalışmada ise öğrencilerin sınıf düzeyleri belirtilmemiştir.

Türkiye’de öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılmış araştırmaların model ve yöntemleri açısından dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmaların Model ve Yöntemleri Açısından Dağılımı

	Model				Veri toplama tekniği			
	Betimsel Tarama	Deneyssel	Betimsel ve Deneyssel	Belirtilmemiş	Nitel	Nicel	Nitel ve Nicel	Belirtilmemiş
<i>f</i>	5	34	4	7	6	7	11	26
<i>%</i>	10	68	8	14	12	14	22	52

Tablo 3’te görüldüğü gibi, incelenen araştırmaların yarıdan fazlasında (%68) deneysel modelin kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında dört çalışmada (%8) betimsel ve deneysel model birlikte kullanılmış, yedi (%14) çalışmanın ise modeli belirtilmemiştir. On bir araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı (%22) görülmüştür. Karma yöntemin doktora ve yüksek lisans tezlerinde kullanıldığı görülmüş, 26 (%52) araştırmada ise yöntem belirtilmemiştir.

Türkiye’de öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılmış araştırmaların veri toplama araçları ve teknikleri açısından dağılımları incelenmiş ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmaların Veri Toplama Teknikleri ve Araçları Açısından Dağılımı

	Ölçek	Görüşme	Ölçek ve Görüşme	Gözlem	Kuramsal çalışma	Diğer
<i>f</i>	31	3	12	5	7	32
%	62	6	24	10	14	64

Tablo 4'te görüldüğü gibi incelenen araştırmalarda veri toplama aracı olarak en çok ölçek (%62) kullanıldığı görülmüştür. Yine araştırmalarda başarı testi, çalışma yaprağı ve senaryo gibi diğer veri toplama araçları da çok (%64) kullanılmıştır. Ancak gözlem (%10) ve görüşme (%6) ise az kullanılan veri toplama teknikleridir. Bunun yanında, araştırmaların on ikisinde (%24) ölçek ve görüşmenin birlikte kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların %14'ü de kuramsal olarak üretilmiştir.

Türkiye'de öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılmış araştırmaların çalışılan değişkenler ve ulaşılan bulgular açısından dağılımları incelenmiş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

PDÖ ile Birlikte Çalışılan Değişkenler ve Bulgular Açısından Dağılımı

Değişkenler	<i>f</i>	%	Bulgular		
			Olumlu	Olumsuz	Fark/İlişki Yok
Akademik başarı	29	58	29	-	-
Tutum	19	38	15	-	4
Bilimsel işlem süreci	13	26	12	-	1
Problem çözme becerisi	11	22	11	-	-
Yaratıcılık	7	14	4	-	3
Motivasyon	6	12	6	-	-
Öz-yeterlilik inancı	6	12	5	-	1
Kalıcılık	5	10	5	-	5

Tablo 5'te görüldüğü gibi, incelenen araştırmalarda PDÖ ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmalarda genellikle Tablo 5'te belirtilen değişkenler ele alındığı için bu araştırma da bu sekiz değişken ile sınırlandırılmış ve ilgili çalışmaların ne kadarında bu değişkenlerin ele alındığı incelenmiştir. Araştırmaların yarısından fazlasında (%58) PDÖ ile akademik başarı ele alınmış ve bu araştırmaların tamamında olumlu bulgulara ulaşılmıştır. On bir (%22) araştırmada problem çözme becerisi, altı (%12) araştırmada motivasyon, beş (%10) araştırmada ise,

öğrenmede kalıcılık değişkenleri ele alınmış, bu değişkenlerle PDÖ arasındaki ilişkiler sonucunda ilgili araştırmaların tamamında olumlu bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmaların on dokuzunda tutum (%38) değişkeni ele alınmış bunun sonucunda, on beş çalışmada olumlu, dört çalışmada da farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaların altısında öz-yeterlilik inancı (%12), on üçünde bilimsel işlem süreci (%26) değişkenleri ele alınmış bunun sonucunda sadece birer çalışmada farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yaratıcılık değişkeni ise yedi (%14) araştırmada ele alınmış, bunun sonucunda dört araştırmada olumlu, üç araştırmada farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda ele alınan sekiz değişkenin PDÖ ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda hiçbir olumsuz bulguya ulaşılmamıştır. İncelenen araştırmalarda PDÖ'nin söz konusu değişkenler üzerinde genellikle olumlu etkilerinin olduğu bulgularına ulaşıldığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada Türkiye'de öğretmen eğitiminde PDÖ ile ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2002-2013 yılları arasında öğretmen eğitiminde PDÖ'ye ilişkin yapılmış, 23 makale (%46), 11 yüksek lisans tezi (%22) ve 16 doktora tezine (%32) ulaşılmıştır. PDÖ ile ilgili çalışmaların yaklaşık yarıya yakını makale olarak gerçekleştirilmiş olup, yarıdan daha azı yüksek lisans tezi, yaklaşık üçte biri doktora tezi olarak yapılmıştır. Öğretmen eğitiminde PDÖ'ye ilişkin yapılan araştırmaların 2005-2012 yılları arasında yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun nedeninin, Türkiye'de 2005 yılından bu yana, yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak yenilenen ilköğretim programları ile birlikte bu anlayışa uygun öğretim modellerinin uygulanmaya çalışılması olduğu düşünülebilir. Çünkü eğitim programları yenilenerek geleneksel öğrenme ortamlarından yapılandırmacı öğrenme ortamlarına geçilmesi amaçlanmıştır (Ocak, 2012). Nitekim bu doğrultuda, Türkiye'de son yıllarda yapılan çalışmalarda öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenme yaşantılarının yararlarına, öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkilerine işaret edilmekte ve öğretmen eğitimi programlarının yapılandırmacı anlayışla geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bukova-Güzel, 2008; Kardaş, 2014; Oğuz, 2009). Araştırmada, 2002-2004 yılları arasında birer çalışmaya ulaşılmıştır. Bu durum, 2004 yılından önce Türkiye'de yapılandırmacı anlayışın çok fazla gündemde olmamasından kaynaklanmış olabilir ve bu nedenle, bu yıllarda diğer yıllara göre daha az çalışma yapılmış olabileceği düşünülebilir. 2013 yılında da bu konuda yapılmış çok az araştırmaya rastlanmıştır. Bunun nedeni, araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde 2013 yılında ait bazı makalelerin henüz yayımlanmamış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen eğitiminde PDÖ'ye yönelik incelemeye alınan araştırmaların tamamına yakınının (%88) öğrencilerle, iki (%4) araştırmanın öğretmenlerle ve dört (%8) araştırmanın da doküman incelemesi ya da kuramsal olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmaların çoğunlukla öğrencilerle (öğretmen adaylarıyla) gerçekleştirilmesinin nedeni, onlara ulaşma kolaylığı olabilir. Ayrıca, araştırmaların hizmet öncesinde mesleğe başlanmadan yapılıp ulaşılan sonuçların mesleğe

başlandıktan sonra kullanılmasını sağlamak ve böylece nitelikli öğretmenler yetiştirmek amaçlanmış olabilir.

İncelenen araştırmalarda örneklem grubu olarak öğrencilerle yürütülen 44 çalışmada en çok araştırmanın Fen Bilgisi Öğretmenliği (%32) programında yapıldığı, bunu Sınıf Öğretmenliği (%16) ve Matematik Öğretmenliği (%12) programlarının izlediği; Resim Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında ise hiç çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fizik Öğretmenliği bölümlerinde ise sadece ikişer araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu durum, Fen Bilgisi, Sınıf ve Matematik öğretmenliği dışındaki öğretmen eğitimi programlarında PDÖ konusunda araştırma yapılmasına gereksinim olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca araştırmaların yine tamamına yakınının (42) sadece bir programda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirildiği ve üç çalışmanın iki programın öğrencileriyle birlikte ortak olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Farklı öğretmenlik programlarıyla birlikte daha fazla araştırmalar yürütülebilir ve karşılaştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen iki çalışmanın da Sınıf ve Matematik öğretmenleriyle gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerle yapılan çalışmaların çok az sayıda olduğu öğretmenlerle daha fazla çalışılmasına ve özellikle de Sınıf ve Matematik öğretmenleri dışında diğer branşlardaki öğretmenlerle de bu konuyla ilgili çalışmaların hizmet içinde yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin düzenledikleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yeterli olmadığına işaret eden araştırma bulguları (Ocak, 2012) da öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

İncelenen araştırmaların sınıf düzeyleri incelendiğinde; daha çok 1. sınıf (%24) ve 3. sınıf (%28) öğrencileriyle çalışmaların yapıldığı; 2. sınıf (%14) ve 4. sınıf (%6) öğrencileriyle daha az çalışıldığı görülmüştür. İki (%4) çalışmada farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle birlikte çalışıldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre özellikle 2. ve 4. sınıf öğrencileriyle de bu konuda daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği belirtilebilir.

Araştırmaların yarısından fazlasında deneysel modelin (%68) kullanıldığı ve beş araştırmada da tarama modelinin kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında dört çalışmada (%8) betimsel ve deneysel model birlikte kullanılmış, yedi (%14) çalışmanın ise modeli belirtilmemiştir. Benzer şekilde, Bıkmaz Hazır, Aksoy ve Tatar'ın (2010) eğitimde program geliştirme alanında yapılan doktora tezlerini çeşitli değişkenlere göre analiz etmek amacıyla yaptığı araştırmada deneysel ve betimsel çalışmaların çok daha fazla tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Karadağ'ın (2009) yaptığı çalışmada da 211 doktora tez çalışmasında deneysel ve tarama modellerinin en sık kullanılan modeller olduğu belirlenmiştir. PDÖ ortamının çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin ya da uygulanmasının incelenmesi deneysel araştırmayı gerekli kıldığı için araştırmalarda deneysel modelin daha fazla kullanılması doğal görülebilir. Araştırmalarda hem deneysel hem de betimsel çalışmaların birlikte kullanılabilmesi çalışmalarına daha fazla

yer verilebilir. İncelenen araştırmaların beşte birinde nitel ve nicel (karma) araştırma yönteminin, doktora ve yüksek lisans tezlerinde birlikte kullanıldığı bulgusu dikkate alındığında, nitel ve nicel çeşitli veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

İncelemeye alınan araştırmaların yarıdan fazlasında (%62) veri toplama aracı olarak en çok ölçek kullanıldığı görülmüştür. Buna benzer olarak Kazu ve Aslan'ın (2013) ilköğretim programının lme-değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan çalışmaları değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada da benzer şekilde, makalelerde en fazla anketin kullanıldığı belirtilmektedir. Saracaloğlu ve Dursun'un (2010) Türkiye'deki eğitim programları ve ğretim ana bilim dalında yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılan tezlerdeki araştırma eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmada da en çok anket, başarı testi, kişisel bilgi formu, tutum leği, n test, son test gibi lme araçları ile bilgi toplandığı saptanmıştır. Nitekim anketin, diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem vs.) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızlı uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajlara sahip olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk & diğer., 2013). Bu nedenle, araştırmalarda daha çok anket tercih edilmiş olabilir. Yine incelemeye alınan araştırmaların yarıdan fazlasında (%64) başarı testi, çalışma yaprağı ve senaryo gibi diğer veri toplama araçlarının da kullanıldığı belirlenmiştir. Gözlem (%10) ve görüşme (%6) ise daha az kullanılan veri toplama araçlarıdır. Bunun yanında araştırmaların on ikisinde (%24) lek ve görüşmenin birlikte kullanıldığı görülmüştür. Yine bu konuda çalışılan kuramsal araştırma (%14) sayısı da oldukça azdır. Bu bulgulara göre özellikle görüşmeye ve gözleme dayalı daha fazla çalışmaların yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir.

Araştırmalarda; PD ile çeşitli değerşenler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Genellikle "akademik başarı, motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, öz-yeterlilik inancı, bilimsel işlem süreci, yaratıcılık ve kalıcılık" gibi değerşenlerin ele alındığı belirlenmiştir. Araştırmaların yarıdan biraz fazlasında (%58) PD ile akademik başarı incelenmiş ve bu araştırmaların tamamında olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Başka bir anlatımla, PD'ye yönelik uygulamaların başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Örneğin Grlen (2011), ğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada probleme dayalı öğrenmenin öğrenen başarisında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadağ (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde, Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinde başarı ve tutum temasına yoğunlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen on bir araştırmada problem çözme becerisi (%22), altı araştırmada motivasyon (%12), beş araştırmada da öğrenmede kalıcılık (%10) değerşenleri ele alınmış, bu değerşenlerle PD arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda ilgili araştırmaların tamamında olumlu bulgulara ulaşıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda PD'nin problem çözme becerisini, motivasyonu ve kalıcılığı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmaların on dokuzunda tutum (%38) değerşenini ele alınmış bunun sonucunda on beş çalışmada olumlu, dört çalışmada da farkın olmadığı bulgusuna

ulaşmıştır. Araştırmaların altısında öz-yeterlilik inancı (%12), on üçünde bilimsel işlem süreci (%26) değişkenleri ele alınmış bunun sonucunda sadece birer çalışmada farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. PDÖ ile yaratıcılık değişkeni ise yedi (%14) araştırmada ele alınmış, bunun sonucunda dört araştırmada olumlu, üç araştırmada farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırma bulgularına göre genel olarak, PDÖ uygulamalarının yukarıda belirtilen değişkenler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir. Ancak bazı araştırmalarda farkın/ilişkinin olmadığı da dikkate alınır, duruma daha fazla açıklık getirebileceği düşünülerek bu değişkenlerle ilgili daha fazla araştırma bulgusuna gereksinim olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Türkiye’de gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezlerinde PDÖ’ye ilişkin daha fazla çalışmalar yapılabilir.
- PDÖ’ye ilişkin araştırmaların, çoğunlukla öğrencilerle (öğretmen adaylarıyla) gerçekleştirildiği dikkate alınır, öğrencilerin yanı sıra, öğretmenlerle ve öğretmen eğitimcileriyle de gerçekleştirilmesi düşünülebilir.
- Bu konudaki araştırmalar, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği programlarının yanı sıra; Resim Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği gibi diğer öğretmen eğitimi programlarının tüm sınıf düzeylerinde farklı örneklem gruplarında da yapılabilir.
- Araştırmalarda deneysel araştırma modelinin yanı sıra farklı araştırma modellerine; nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı çalışmalara yer verilebilir.
- PDÖ ortamlarında gözlem ve görüşme tekniklerine dayalı verilerin toplandığı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmalarda; PDÖ’ye ilişkin başta akademik başarı olmak üzere; motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, öz-yeterlilik inancı, bilimsel işlem süreci, yaratıcılık ve kalıcılık gibi değişkenlerin incelendiği göz önüne alındığında; bu değişkenlerin dışında, PDÖ’yi öz düzenleme becerisi, ders çalışma becerisi, öğrenme stili, öğrenme stratejileri gibi daha farklı değişkenlerle ilişkilendiren çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Alagöz, B. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında çevre bilincinin geliştirilmesinde probleme dayalı öğrenme yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıkmaz Hazır, F., Aksoy, E., & Tatar, Ö. (2010). *Türkiye’de program geliştirme alanında yapılan doktora tezlerinin çeşitli değişkenler açısından analizi*. I. Ulusal

Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri,
http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117913. (Erişim Tarihi: 02.12.2014)

- Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999). The constructivist classroom: The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18–24.
- Bukova-Güzel, E. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme süreçlerine olan etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(4), 678-688.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, P. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarısı, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, M. & Arslan Turan, B. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya tutuma bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Edwards, S. & Hammer, M. (2006). Laura's story: Using problem based learning in early childhood and primary teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 22, 465-477.
- Erdem, E. (2006). *Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine ve öz-yeterlik algı düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. (2007). Probleme dayalı öğrenme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, T. 2012. *Probleme dayalı öğrenmenin erişiyeye ve öz-düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, T. & Senemoğlu, N. (2014). Problem-based learning in teacher education: Its promises and challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 459-463.
- Fettahoğlu, P. (2012). *Fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik olarak argümantasyon ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gabler, I. C. & Schroeder, M. (2003). *Seven constructivist methods for the secondary classroom: A planning guide for invisible teaching*. USA: Pearson Education, Inc.
- Gagnon, G. W. & Collay, M. (2001). *Designing for learning six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Pres, Inc.

- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerilerine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]*, 40, 221-232.
- Jofili, Z., Geraldo, A. & Watts, M. (1999). A course for critical constructivism through action research: A case study from biology. *Research in Science & Technological Education*, 17, 1; *ProQuest Education Journals*, 5-17.
- Jonassen, D. H. (2006). A constructivist's perspective on functional contextualism. *Educational Technology, Research and Development*, 54, 1; *ProQuest Education Journals*, 43-47.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185 -192.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kardaş, M. N. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla ilgili farkındalık ve yeterlikleri. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 779-791.
- Kazu, H. & Aslan, S. (2013). 2004 ilköğretim programının "ölçme-değerlendirme" boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 87-108. <http://ilkogretim-online.org.tr>, (Erişim tarihi: 25.01.2014).
- Maxwell, N. L., Bellisimo, Y., & Mergendoller, J. (2001). Problem - based learning: modifying the medical school model for teaching high school economics. *The Social Studies*, March/April, 73-78.
- McPhee, A. D. (2002). Problem-based learning in initial teacher education: Taking the agenda forward. *Journal of Educational Enquiry*, 3(1), 60-78.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamaların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun öğretmen adayı görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 129-155.
- Olsen, D. G. (1999). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, 120(2), 347-355.
- Patrick, F. & McPhee, A. (2014). Evaluating the use of problem-based learning in a new initial teacher education degree. *TEAN Journal*, 6(2), 3-12.
- Plourde, L. A. & Alawiye, O. (2003). Constructivism and elementary preservice science teacher preparation: Knowledge to application. *College Student Journal*, 37(3), 334-341.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*, (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Saracaloğlu, S. & Dursun, F. (2010). *Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerinin incelenmesi*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri, http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117909. (Erişim Tarihi: 02.12.2014)
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Simone, C. D. (2008). Problem-based learning: A framework for prospective teachers’ pedagogical problem solving. *Teacher Development*, 12(3), 179-191.
- Şendağ, S. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Ün Açıkğöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751-755.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model towards real reform in science education. *The Science Teacher, National Science Teachers Association*, 58(6), 52-57.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



University Students' Perceptions about Teaching Ataturk's Principles and Turkish Revolution History with Distance Education

Bülent AKBABA* Selahattin KAYMAKCI** Togay Seçkin BİRBUDAK***
Bahadır KILCAN****

Received: 31 August 2014

Accepted: 09 May 2015

ABSTRACT: This study aimed to reveal students' views regarding the teaching of the Atatürk's Principles and History of Revolution (APHR) course by distance education. The survey model was employed in the study. The study group consisted of 645 students attending Karadeniz Technical University and Karabük University. The research results showed that although the participants receiving the APHR course by distance education had a high level interest in history of revolution subjects, they had a low level participation in the APHR course. Most of the participants wanted the APHR course to continue to be taught at higher education level without any change in its content and name. The participants thought that the teaching of the Atatürk's Principles and History of Revolution accomplished its goals at medium and high levels. Among the problems encountered by the students in the APHR teaching by distance education, the most prominent ones were the inadequacy of the teaching methods employed, exam-oriented instruction, and the insufficiency of the teaching materials used. Traditional lecture and adherence to textbook continued in distance education, too. It was seen that most of the participants receiving the APHR course by distance education did not attend the lessons regularly and thought that teaching the APHR course by distance education was not beneficial.

Keywords: Atatürk's principles; history of revolution; distance education; university students

Extended Abstract

Purpose and Significance: This study aimed to reveal students' views regarding the teaching of the Atatürk's Principles and History of Revolution (APHR) course by distance education. It was considered significant to open up for discussion the functionality of distance education, which was regarded as an alternative tool for solving such problems experienced in the teaching of the APHR course as physical space problems, insufficiencies in exams, lack of lecturers, and inadequacies concerning the use of teaching methods and materials, in the teaching of the APHR course and to address its outcomes in consideration of face-to-face education.

*Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, akbaba@gazi.edu.tr

**Assoc. Prof. Dr., Kastamonu University, Kastamonu, Turkey, kaymakci37@yahoo.com

***Assist. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, togayar@gmail.com

****Assist. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, bahadir@gazi.edu.tr

Citation Information

Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S., & Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 285-309.

Methods: The survey model was employed in the study. The study group consisted of 645 students attending Karadeniz Technical University and Karabük University.

Results: Of the participants receiving the APHR course by distance education, 74.1% had medium and high level interests in Atatürk's Principles and History of Revolution subjects. 77.8% of the participants wanted the APHR course to continue to be taught at higher education level. 49.5% of the participants wanted the course to be elective. Of the participants, 72.2% did not want the content of the course to be changed, and 85.9% did not want the name of the course to be changed. 6.2% of the participants did not want the APHR course to be included in the curriculum.

Among the factors influential on such views of the study group, the most outstanding ones were as the following: the course did not have any impact on academic success; the course did not involve multiple perspectives; and the course was deprived of discussion and criticism. The participants thought that the teaching of the Atatürk's Principles and History of Revolution accomplished its goals at medium and high levels.

Among the problems encountered in the APHR teaching by distance education, the most prominent ones were the inadequacy of the teaching methods employed, exam-oriented instruction, and the insufficiency of the teaching materials used. The teaching method and the teaching material most frequently employed in the APHR course received by the participants by distance education were traditional lecture and textbook respectively.

52.6% of the participants thought that the course had to be received by every Turkish citizen and explained the importance of national unity and solidarity. 10.7% of the participants stated that APHR did not mean anything to them. Among the participants receiving the APHR course by distance education, 89.3% did not attend the lessons regularly, and 76.6% thought that teaching of the APHR course by distance education was not beneficial.

Discussion and Conclusions: According to the research results, the participants receiving the APHR course by distance education had a high level interest in Atatürk's Principles and History of Revolution subjects. The findings of Babaoğlu (2013) and Akbaba et al. (2014) support this result, too.

33% of the study group attended most of the APHR lessons. That indicates that there was a low student participation in the APHR course by distance education that was considered an alternative to the APHR course in the classroom environment requiring attendance as an obligation.

According to the research results, 77.8% of the participants wanted the APHR course to continue to be taught at higher education level. The findings of Akbaba et al. (2014) support this finding, too.

6.2% of the participants did not want the APHR course to be included in the curriculum by any means. Ozankaya (1978, p. 71) reported this percentage to be 2.3%. 113 students

(18.3%) participating in Aksoy (2003, p. 157) told that they did not believe that the course was necessary. In Akbaba (2009), the number of students denoting that there must be no APHR course was 5. It referred to 0.4% of the sample group. Akbaba et al. (2014) reported that 5.5% of the pre-service history teachers participating in the study said that there must be no APHR course at all. These results point to the necessity of teaching the APHR course in higher education institutions.

The participants thought that the teaching of the Atatürk's Principles and History of Revolution accomplished its goals at medium and high levels. This result is in parallel with the findings of Yılmaz (2004), Akbaba (2007), and Akbaba et al. (2014).

Among the problems encountered by the students in the APHR teaching by distance education, the most prominent ones were the inadequacy of the teaching methods employed, exam-oriented instruction, and the insufficiency of the teaching materials used. This result shows parallelism with the findings reported by Gülmez (2003), Doğaner (2005), Akbaba (2008), and Akbaba et al. (2014). The results of the present study indicated that similar problems were experienced in the face-to-face APHR education provided in the classroom environment and in the APHR lessons provided through distance education. The fact that the same problems are encountered in the APHR course conducted by distance education that is considered a flexible and alternative learning environment involving information technology support demonstrates that the sources of the basic problems experienced in the teaching of the course are similar, and distance education fails to solve such problems.

The research results showed that the teaching method most frequently employed in the APHR lessons provided by distance education was traditional lecture. On-site visits, problem-solving, projects, and simulations were the teaching methods employed least frequently in the teaching of the APHR course. According to the results of other studies on this subject (Doğaner, 2005; Akbaba; 2008; Akbaba, 2009; Akbaba et al., 2014), the teaching method employed in the APHR lessons most frequently is traditional lecture. Though the learning-teaching environment changes, traditional lecture where lecturer is active and students are passive listeners continues to prevail in the APHR lessons. The usage frequency of other teaching methods that may contribute to the teaching of the course is not satisfactory in the distance education environment, as is the case in the face-to-face education environment.

The results of the current study also demonstrated that uniformity in the use of the teaching methods in the APHR lessons conducted through distance education manifested itself in the teaching materials used, too. The students used textbook as the primary source in the APHR lessons conducted through distance education. Ozankaya (1978), Gülmez (2003), Doğaner (2005), Akbaba (2009), and Akbaba et al. (2014) also revealed that textbook was the source employed in the teaching of the APHR course most frequently.

The examination of the participants' views regarding the functionality of conducting the APHR lessons by distance education indicated that 89.3% of the participants receiving the APHR course by distance education did not attend the lessons regularly, and 76.6%

thought that teaching the APHR course by distance education was not beneficial. Distance education, which was used for overcoming such problems encountered in the teaching of the APHR course in higher education institutions as physical space problems, lack of lecturers, inadequacies concerning teaching methods and teaching materials, and problems about creating a shared information repository for common exams, was not adopted by the participants as it did not provide a mentality and an approach different from those offered by the face-to-face teaching of the course. Though the participants have a high level interest in the course, they do not consider the teaching of the APHR course by distance education functional because the advantages provided by information technology cannot be used sufficiently; lecturers fail to get rid of their roles as sources that transfer information; and the use of teaching methods and materials is unproductive.

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretimine Yönelik Görüşleri

Bülent AKBABA * Selahattin KAYMAKCI ** Togay Seçkin BİRBUDAK ***
Bahadır KILCAN ****

Makale Gönderme Tarihi: 31 Ağustos 2014

Makale Kabul Tarihi: 09 Mayıs 2015

ÖZ: Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitimle Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (AİİT) öğretimine yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Karabük Üniversitesinde öğrenim gören toplam 645 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, uzaktan eğitimle AİİT dersi alan katılımcıların inkılap tarihi konularına ilgi düzeyi yüksek olmakla birlikte AİİT derslerine katılım düzeyleri düşüktür. Katılımcıların çoğunluğu AİİT dersinin yükseköğretim düzeyinde okutulmasının devam etmesini, içeriğinin ve dersin adının değişmemesini istemektedir. Katılımcılar Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi öğretimının amaçlarının gerçekleşme düzeyinin orta ve üst düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Uzaktan eğitim ile yapılan AİİT derslerinde de öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında; derste kullanılan öğretim yöntemlerinin yetersizliği, dersin sınavlara yönelik olarak işlenmesi ve derste kullanılan öğretim materyallerinin yetersizliği dikkat çekmektedir. Düz anlatım yöntemi ve ders kitabı bağımlılığı uzaktan eğitim uygulamasında da devam etmektedir. AİİT dersini uzaktan eğitim yoluyla alan katılımcıların çoğunluğu dersleri düzenli takip etmemekte ve AİİT dersinde uzaktan eğitim uygulamasının yararlı olmadığını düşünmektedir.

Anahtar kelimeler: Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersi; uzaktan eğitim; üniversite öğrencisi

Giriş

Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nde de devletin kuruluş felsefesinin genç kuşaklara aktarılması fikri cumhuriyetin ilanından kısa bir süre sonra 1925 yılında Cumhuriyet döneminin ilk yükseköğretim kurumu olan Ankara Adliye Hukuk Mektebi'nde (Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi) öğretim programına dâhil edilen "İhtilaller Tarihi" dersi ile hayat bulmuştur. Devletin kuruluş felsefesine bağlı gençler yetiştirme fikrinin en önemli enstrümanlarından biri olan inkılap tarihi öğretimi süreci günümüze kadar kesintisiz bir şekilde devam etmiştir.

Tarih eğitimi kapsamında lisans eğitimi dâhil bütün kademelerde zorunlu olarak okutulan İnkılap Tarihi derslerinin Türkiye toplumunun kolektif hafızasına ve milli kimliğine etkileri çok belirgindir (Bileteska, Şahin, & Şükür, 2013). Salt bir tarih dersi olmaktan ziyade Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığını devam ettirme yolunda önemli bir misyona sahip olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (AİİT) dersleri ile cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze Türk gençliğine Türk inkılabının temel felsefesine, Cumhuriyet rejimine, Atatürk ilke ve inkılaplarına yönelik olumlu tutum kazandırmak amaçlanmaktadır. Dersin içeriği ve adında zaman zaman yeniden tanımlanma gereği duyulsa da amacının tarihsel süreç içinde kökten bir değişikliğe uğramadığı görülmüştür (Şimşek & Güler, 2013).

Kendisine Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesinin ve devamlılığına yönelik düşünce dünyasının genç kuşaklara aktarılması gibi hayati bir misyon da

* Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, akbaba@gazi.edu.tr.

** Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye, kaymakci37@yahoo.com.

*** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, togayar@gmail.com.

**** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, bahadir@gazi.edu.tr

yüklenen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersleri, yüksek öğretim kurumlarının tüm bölümlerinde okutulan zorunlu derslerden bir tanesidir. Dersin amaçlarındaki tutarlılık ve dersin tüm yükseköğretim gençliği tarafından zorunlu olarak alınması konudaki birlik, dersin işlenişi hususundaki birliği getirmemektedir (Aksoy, 2006, s. 66). Bu birliğin olmayışı dersle ilgili tartışmaları farklı boyutlara da taşımaktadır. Akademik camiada, özellikle hukuk, siyaset bilimi ve tarih alanlarındaki bilim insanları arasında daha çok bu dersin nasıl okutulması gerektiği konusunda yapılan tartışmalar günümüze kadar sürmüştür. Kökleri 1925 yılına kadar geriye götürülebilecek bir ders olması ve tarihsel süreç içerisinde yaşanan siyasal gelişmelerin etkisiyle her dönemde yeni düzenlemelerle Türk eğitim tarihindeki varlığını devam ettirmesiyle, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi birçok defa benzer nitelikteki tartışmaların konusu olmuştur. Eğitim bilimcilerin dersin öğrenme-öğretme sürecine yönelik tartışmalarının yanında, ders ile ilgisi olduğunu düşünen farklı paydaşların dersin varlığı, felsefesi ve amacı üzerindeki tartışmaları da gündemi meşgul etmektedir (Babaoğlu, 2013).

Son yıllarda gerek az gelişmiş ve gelişmekte olan gerekse gelişmiş ülkelerde eğitim sistemlerinin problemlerinin çözümü amacıyla sınıf ortamında yapılan geleneksel eğitime alternatif eğitim ortamları inşa edilmektedir (Kaya, 2002). Sınıf ortamındaki eğitime alternatif bir yaklaşım olarak düşünülen uzaktan eğitim, kaynak ile alıcıların öğrenme öğretme sürecinin büyük bir bölümünde birbirinden ayrı ortamlarda bulunduğu, zaman ve mekân esnekliği bulunan, kaynak ile alıcılar arasındaki etkileşimin bilişim teknolojileri ile sağlandığı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Uşun, 2006). Uzaktan eğitimin bu işlevi AİİT dersinin uygulamasında yaşanan fiziki mekân problemleri, sınav uygulamalarındaki yetersizlikler, öğretim üyesi eksikliği, dersin öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin kullanımı konusundaki yetersizlikleri çözüme konusunda alternatif bir yol olarak görülmüş ve çeşitli üniversitelerde kullanılmaya başlanmıştır. AİİT derslerinde uzaktan eğitimin uygulanması yüz yüze eğitim kadar etkili olup olmadığı tartışmasını da beraberinde getirmiştir. Yüz yüze eğitim ile yapılan AİİT derslerindeki akademik başarı ve derse yönelik tutumlara ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerinin etkililiği ve yüz yüze eğitimle verilen AİİT derslerinin çıktılarını ile mukayesesinin yapıldığı bir araştırma literatürde yer almamaktadır. Bu araştırma uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerine yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koyması ve bu görüşleri yüz yüze eğitimle yapılan AİİT derslerine yönelik öğrenci görüşleriyle tartışması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (AİİT) dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretimine yönelik öğrenci görüşlerini belirleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Uzaktan eğitimle AİİT dersi alan öğrencilerin derse yönelik ilgi ve başarı düzeyleri nedir?

2. Uzaktan eğitimle AİT dersi öğrencilerin dersin varlığına ve gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitimle AİT dersi alan öğrencilere göre dersin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Uzaktan eğitimle AİT dersi alan öğrencilerin bu derslerde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Uzaktan eğitimle yapılan AİT derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin kullanım sıklıkları nedir?
6. Uzaktan eğitimle AİT dersi alan öğrenciler için bu dersin anlamı nedir?
7. Uzaktan eğitimle AİT dersi alan öğrencilere göre bu derste uzaktan eğitimin işlevselliği nedir?

Yöntem

Araştırma, tarama modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Tarama modeli mevcut durumu olduğu gibi yansıtmaya çalışan, araştırmada incelenen birey veya nesnelere kendi koşulları içerisinde değerlendirmeye çalışan bir bilimsel araştırma türüdür (Karasar, 2008). Araştırmada tarama modeli araştırmanın amacına uygunluğu, var olan durumu ortaya koyması, büyük örneklem üzerinde çalışma olanağı sunması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleriyle ilgili fikirler vermesi gibi özellikleri nedeniyle kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi ile Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, araştırmacıların kendi kişisel birikimleri doğrultusunda evreni yansıttıklarına inanarak örneklem seçme esasına dayanan amaçlı örneklem alma (Balci, 2001) yoluyla belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın örneklemini¹ KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi ile Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 645 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 459'u (%71.2) bayan, 186'sı (%28.8) ise erkektir. Yaş aralığı bağlamında katılımcılar incelendiğinde 20-21 yaş grubu öğrencilerin 299 kişi (%46.4), 17-19 yaş grubu öğrencilerin 216 kişi (%33.5), 22-23 yaş grubu öğrencilerin 107 kişi (%16.6), 24-25 yaş grubu öğrencilerin 19 kişi (%2.9), 26 yaş ve üzeri öğrencilerin ise 4 kişi (%0.6) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 365'i (%56.6) genel lise, 169'u (%26.2) Anadolu Lisesi, 56'sı (%8.7) meslek lisesi, 44'ü (%6.8) Anadolu Öğretmen Lisesi, 6'sı (%0.9) fen lisesi ve 5'i (%0.8) kolej mezunudur. Katılımcıların 483'ü (%74.9) KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi'nde, 162'si ise (%25.1) Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim görmektedir. Katılımcılardan 478 kişi (%74.1) 1. sınıf, 105 kişi (%16.3) 2. sınıf ve 62 kişi ise (%9.6) 3. sınıf düzeyinde

¹Araştırmada KTÜ ve Karabük Üniversitesi'nin seçilme nedeni söz konusu üniversitelerde 3 yılı aşkın bir süredir AİT derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinden kaynaklanmaktadır. Öte yandan eğitim fakültesi ve edebiyat fakültesinin seçilme nedenleri ise örnekleme ulaşma kolaylığıyla birlikte iki farklı üniversitede katılımcıların bakış açılarındaki benzerlik ve farklılığı görme isteğinden kaynaklanmaktadır.

lisans öğrenimine devam etmektedir. Katılımcıların akademik başarı durumuna bakıldığında ise 392 kişinin (%60.7) 2.01-3.00 aralığında, 174 kişinin (%27.0) 3.01-3.50 aralığında, 47 kişinin (%7.3) 2.00'dan az ve 32 kişinin de (%5) 3.51 ile 4.00 aralığında akademik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırma verileri Akbaba ve diğerleri tarafından geliştirilen ve son hali Akbaba vd. (2014)'te kullanılan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anket Formuna uzaktan eğitimin etkililiği bölümü eklenerek toplanmıştır. Akbaba vd. tarafından ilgili literatürün taranmasının ardından oluşturulan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anket Formu madde havuzu kapsam geçerliği için Gazi, Ankara ve Hacettepe Üniversiteleri'nde görev yapan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimi konusunda uzmanlaşmış öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçme ve değerlendirme, dil bilimi uzmanlarının da onayı alınan anket formu 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 235 öğrenciye uygulanarak SPSS 15.0 programında güvenirlik analizleri yapılmıştır. Anketin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri 0.949 olarak hesaplanmış ve bu durum Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi anket formu ile güvenilir ölçümler yapılabileceğini göstermektedir. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması, ölçeğin güvenirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2010). Bu çalışmada anket, araştırmanın amacına uygunluğu, daha büyük örneklemeler üzerinde çalışma fırsatı sağlaması, gözlem ve mülakata göre zaman açısından daha ekonomik olması gibi özellikleri nedeniyle kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi ve Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 645 öğrenciden toplanmıştır. Veriler toplanırken araştırmanın amacı, niteliği (bilimsel bir çalışma olması) ve gizliliği (kimlik bilgilerinin saklı tutulacağı) gibi konular hususunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler SPSS 15.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde doğrudan çözümlene bağlamında katılımcı görüşlerinin betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar ele alınmıştır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre aşağıda değerlendirilmiştir:

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Öğrencilerin Derse Yönelik İlgi ve Başarı Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde uzaktan eğitimle AİİT dersi alan öğrencilerin derse yönelik ilgi ve başarı düzeylerine ait betimsel istatistik değerleri ele alınmıştır. Bu değerler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Katılımcıların Derse Yönelik İlgi ve Başarı Düzeyleri (N=645)

AİİT Konularına Yönelik İlgi Düzeyi			AİİT İle İlgili Okunulan Kitap Sayısı			AİİT Derslerine Devam Durumu			AİİT Derslerindeki Başarı Durumu		
Grup	f	%	Grup	f	%	Grup	f	%	Grup	f	%
Orta	273	42.3	1-5	337	52.3	Hiç	147	22.7	71-85	310	48.0
Çok	149	23.1	Hiç	127	19.7	1/4	147	22.7	86-100	159	24.7
Az	114	17.7	6-10	119	18.4	Yarısı	139	21.6	51-70	145	22.5
Pek çok	56	8.7	11-15	35	5.4	Tamamı	121	18.8	50’dan az	31	4.8
Hiç	53	8.2	16-20	14	2.2	3/4	91	14.2			
			21 ve üzeri	13	2.0						

Tablo 1’e göre uzaktan eğitimle AİİT dersi alan katılımcıların %74.1’i Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi konularına orta ve üst düzeyde ilgi duyduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber bu konuya ilginin göstergelerinden bir tanesi olan konu ile ilgili okuduğu kitap sayısı 21’in üzerinde olan öğrenci sayısı sadece 13 kişidir. Bu grup %2’lik bir katılımcıyı temsil etmektedir. Katılımcıların AİİT dersine devam durumu incelendiğinde çalışma grubunun %33’ünün derslerin çoğunluğuna devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların AİİT dersindeki başarı durumuna göz atıldığında %72.7’lik grubun akademik başarı notunun 71-100 puan aralığında olduğu görülmektedir.

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Öğrencilerin AİİT Dersinin Varlığı ve İçeriğine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde uzaktan eğitimle AİİT dersi alan katılımcıların dersin varlığına ve gerekliliğine yönelik görüşlerine ait betimsel istatistik değerleri ele alınmıştır. Bu değerler Tablo 2, 3 ve 4’te sunulmuştur.

Tablo 2’ye göre katılımcıların %77.8’i AİİT dersinin yükseköğretim düzeyinde okutulmasının devam etmesini istemektedir. Öğrencilerin %49.5’i dersin seçmeli hale dönüştürülmesini istemektedir. Katılımcıların %72.2’si ders içeriğinin değiştirilmemesini istemektedir. Katılımcıların %85.9’u dersin adının değiştirilmesini

istememektedir. Dersin adının değişmesini isteyen katılımcıların dersin adıyla ilgili önerileri arasında Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Modern Türkiye Tarihi, Yeni Türkiye Tarihi, İnkılâp Tarihi ve Devrim Tarihi adları öne çıkmaktadır.

Tablo 2

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Katılımcıların AİİT Dersinin Varlığı ve İçeriğine Yönelik Görüşleri (N=645)

İfadeler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
AİİT dersi yükseköğretim düzeyinde okutulmaya devam etmeli midir?	502	77.8	143	22.2
AİİT seçmeli bir derse dönüştürülmeli midir?	319	49.5	326	50.5
AİİT dersinin içeriği değişmeli midir?	179	27.8	466	72.2
AİİT dersinin adı değişmeli midir?	91	14.1	554	85.9
Dersin adı için öneriniz nedir?.....				

Tablo 3'e göre katılımcıların %35.7'si dersin haftada üç saat olmasını isterken, %27.9'luk bir bölüm iki saat, %16.4'lük bölüm dört saat, %13.8'lik bölüm 1 saat olmasını istemektedir. AİİT dersi hiç olmasın diyen katılımcılar ise %6.2'lik bir grubu oluşturmaktadır. Bu gruptaki katılımcılar Tablo 4'te yer alan dersin gereksizliğine yönelik algının oluşmasına neden olan ifadelerle "Evet" diyerek dersin yapılmamasına yönelik isteklerinin sebeplerini ortaya koymuşlardır.

Tablo 3

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Katılımcıların AİİT Ders Saatinin Ne Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri (N=645)

Ders Saati Sayısı	f	%
3 Saat	230	35.7
2 Saat	180	27.9
4 Saat	106	16.4
1 Saat	89	13.8
Hiç Olmamalı	40	6.2

Tablo 4'e göre AİİT dersinin müfredatta yer almasını istemeyen 40 kişiden oluşan ve katılımcıların %6.2'lik bir bölümünü temsil eden grubun bu düşüncelerinin oluşmasında etkili olan unsurlar arasında dersin akademik başarıya etkisinin olmaması, derste çoklu bakış açılarına yer verilmemesi ve dersin tartışma ve eleştiriden yoksun olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır.

Tablo 4

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Katılımcıların AİİT Dersinin Müfredattan Kaldırılmasına Dair İsteklerine Kaynaklık Eden Problemlere Yönelik Görüşleri N=480)

İfadeler	Katılan		Katılmayan	
	f	%	f	%
Çoklu bakış açısına yer verilmemektedir.	14	35.0	26	65.0
Dersin akademik başarıya bir etkisi yoktur.	14	35.0	26	65.0
Tartışma ve eleştiriden yoksun bir derstir.	14	35.0	26	65.0
Resmi ideolojiyi yansıtmadığıdır.	9	22.5	31	77.5
KPSS türü sınavlara hazırlık dersi olarak algılanmaktadır.	8	20.0	32	80.0
Nesnellikten uzak bir derstir.	8	20.0	32	80.0
Öğrencilerin demokratik tutum becerilerini geliştirmesini engellemektedir.	7	17.5	33	82.5
Statik yapıda bir derstir.	6	15.0	34	85.0
Öğretmen merkezli olduğundan öğrencinin gelişimine katkısı azdır.	6	15.0	34	85.0
Lise düzeyinde oluşan sorunlar devam etmektedir.	5	12.5	35	87.5
Yabancı ülke vatandaşları için gereksiz bir derstir.	4	10.0	36	90.0
Yükseköğretim seviyesinde gereksiz bir tekrardan ibarettir.	1	2.5	39	97.5

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Öğrencilerin AİİT Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeylerine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde uzaktan eğitimle AİİT dersi alan öğrencilerin AİİT dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşlerine ait betimsel istatistik değerleri ele alınmıştır. Bu değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'e göre katılımcılar Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin orta ve üst düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Tabloda AİİT dersinin amaçlarının hiç gerçekleşmediğine yönelik en büyük yüzdeler (%12.2) bireylerin ahlakî gelişimine katkısı ile ilgilidir. Dersin amaçların hiç gerçekleşmediğine yönelik diğer önemli görüş ise dersin bilimsel düşünme becerisi kazandırmaya katkısı (%11) ile ilgili olan ifadedir. Dersin bilimsel düşünce kazandırmaya katkısı Tablo 7'de sunulan derste karşılaşılan temel sorunlar arasında öne çıkan ifadelerle doğrudan ilgilidir.

Tablo 5

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Katılımcıların AİİT Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeylerine Yönelik Görüşleri (N=645)

İfadeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bireylerin ahlakî gelişimine katkı sağlama	79	12.2	137	21.2	221	34.3	134	20.8	74	11.5
Bilimsel düşünme becerisi kazanma	71	11.0	136	21.1	201	31.2	150	23.3	87	13.4
Türk dış politikasını analiz edebilme	51	7.9	117	18.1	206	31.9	157	24.4	114	17.7
Değişimi ve sürekliliği algılama	43	6.7	109	16.9	215	33.3	165	25.6	113	17.5
Millî hedefler ve idealler kazanma	41	6.4	103	16.0	179	27.8	185	28.7	137	21.1
Görev ve sorumluluklarının bilincinde vatandaşlar yetiştirme	37	5.7	106	16.4	225	34.9	172	26.7	105	16.3
Türkiye Cumhuriyeti'ni tehdit eden ortak meselelere dair bilgi edinme ve duyarlılık kazanma	37	5.7	88	13.6	194	30.1	192	29.8	134	20.8
Siyasi, kültürel, sosyal vb. konularda değerlendirme yapma	35	5.4	96	14.9	234	36.3	162	25.1	118	18.3
Cumhuriyetin temel değerlerini aktarma	32	5.0	89	13.8	184	28.5	172	26.7	168	26.0
Atatürk'ün fikir ve düşüncelerini öğrenme	32	5.0	69	10.7	172	26.7	190	29.5	182	28.1
Günümüzü anlama	30	4.7	94	14.6	245	38.0	183	28.4	93	14.3
Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasî tarihini öğrenme	29	4.5	77	12.0	183	28.4	196	30.4	160	24.7
Geçmişe dair bilgi edinme	27	4.2	58	9.0	252	39.1	203	31.5	105	16.2
Tarih bilinci oluşturma	22	3.4	73	11.3	212	32.9	193	29.9	145	22.5
Atatürk ilke ve inkılablarını öğrenebilme	21	3.3	69	10.7	197	30.5	187	29.0	171	26.5

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Öğrencilerin AİİT Dersinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde uzaktan eğitimle AİİT dersi alan öğrencilerin AİİT derslerinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerine ait betimsel istatistik değerleri ele alınmıştır. Bu değerler Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Katılımcıların AİİT Dersinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri (N=645)

İfadeler	Katılan		Katılmayan	
	f	%	f	%
Derste kullanılan öğretim yöntemleri yetersizdir.	363	56.3	282	43.7
Ders sınavlara yönelik olarak işlenmektedir.	317	49.1	328	50.9
Derste kullanılan öğretim materyalleri yetersizdir.	275	42.6	370	57.4
Ders kitapları yetersizdir.	264	40.9	381	59.1
Müfredatı yetiştirme kaygısı dersin verimliliğini ve derse olan ilgiyi azaltmaktadır.	236	36.6	409	63.4
Atatürk'ün fikir ve düşünceleri yeteri kadar aktarılamamaktadır.	195	30.2	450	69.8
Ders zorunlu olarak okutulmaktadır.	181	28.1	464	71.9
Dersin öğretim elemanı yetersizdir.	171	26.5	474	73.5
Bu dersin kredisiz olması dersi olumsuz etkilemektedir.	162	25.1	483	74.9
Ders saati azdır.	159	24.7	486	75.3
Öğrenciler bu dersin gerekliliğine inanmamaktadır.	151	23.4	494	76.6
Dersin içeriği çok yoğundur.	141	21.9	504	78.1
Ders içeriğinin belirlenmesinde siyasi eğilimler etkin rol oynamaktadır.	134	20.8	511	79.2
Sosyal, fen, sağlık gibi farklı bölümlerde aynı içeriğin sunulması ilgiyi azaltmaktadır.	134	20.8	511	79.2
Ders programında siyasi ve askeri olayların ağırlıkta olması bıkkınlık vermektedir.	114	17.7	531	82.3
Kitle iletişim araçlarının telkin ve yönlendirmeleri derse olan güveni olumsuz etkilemektedir.	120	18.6	525	81.4
Ders içeriğinde güncel konuların da bulunması sağlıklı değerlendirmeleri engellemektedir.	76	11.8	569	88.2

Tablo 6'ya göre dersi uzaktan eğitimle alan katılımcıların AİİT dersinde karşılaştıkları sorunlar arasında; derste kullanılan öğretim yöntemlerinin yetersizliği (%56.3), dersin sınavlara yönelik olarak işlenmesi (%49.1) ve derste kullanılan öğretim materyallerinin yetersizliği (%42.6) öne çıkmaktadır.

Uzaktan Eğitimle Alınan AİİT Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde katılımcıların uzaktan eğitimle aldıkları Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin sıklıklarına yer verilmiştir. Bu değerler Tablo 7 ve 8'de sunulmuştur:

Tablo 7

Katılımcıların Uzaktan Eğitimle Aldıkları AİİT Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri (N=645)

Öğretim Yöntemleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olay yeri incelemesi-gezi	448	69.5	104	16.1	52	8.1	31	4.8	10	1.6
Problem çözme	354	54.9	143	22.2	93	14.4	32	5.0	23	3.6
Proje	350	54.3	113	17.5	99	15.3	40	6.2	43	6.7
Simülasyon	344	53.3	166	25.7	103	16.0	23	3.6	9	1.4
Yerel tarih uygulamaları	319	49.5	152	23.6	121	18.8	31	4.8	22	3.4
Sözlü tarih uygulamaları	299	46.4	139	21.6	129	20.0	47	7.3	31	4.8
Örnek olay incelemesi	281	43.6	177	27.4	126	19.5	44	6.8	17	2.6
Gösteri (Demonstrasyon)	254	39.4	169	26.2	161	25.0	42	6.5	19	2.9
Tartışma	231	35.8	171	26.5	195	30.2	31	4.8	17	2.6
Soru cevap	155	24.0	184	28.5	220	34.1	66	10.2	20	3.1
Düz anlatım	59	9.1	38	5.9	97	15.0	167	25.9	284	44.0

Tablo 7'ye göre katılımcıların uzaktan eğitimle aldıkları AİİT derslerinde en çok tercih edilen öğretim yöntemi düz anlatımdır. AİİT öğretiminde olay yeri incelemesi, problem çözme, proje ve simülasyon en az tercih edilen öğretim yöntemleridir. Özel öğretim yöntemleri başlığı altında değerlendirilen sözlü tarih uygulamaları ve yerel tarih uygulamaları da yeterince kullanılmamaktadır.

Tablo 8'e göre katılımcıların uzaktan eğitimle aldıkları AİİT derslerinde de en çok kullanılan öğretim materyali ders kitabıdır. Dersin öğretimine katkı sağlayacak diğer öğretim materyallerinin hiç kullanılmadığını ifade eden katılımcıların oranı %34.6 ve üzerindedir.

Tablo 8

Katılımcıların Uzaktan Eğitimle Aldıkları AİİT Derslerinde Kullanılan Öğretim Materyalleri (N=645)

Öğretim Materyalleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sinema filmleri	400	62.0	138	21.4	60	9.3	32	5.0	15	2.3
Müzelik materyaller	398	61.7	125	19.4	84	13.0	26	4.0	12	1.9
Hatıratlar	370	57.4	134	20.8	95	14.7	36	5.6	10	1.6
Arşiv belgeleri	368	57.1	139	21.6	91	14.1	32	5.0	15	2.3
Çoklu ortam araçları	340	52.7	164	25.4	91	14.1	33	5.1	17	2.6
Resmi ve özel süreli yayınlar	336	52.1	136	21.1	107	16.6	50	7.8	16	2.5
Belgesel filmler	329	51.0	144	22.3	125	19.4	31	4.8	16	2.5
Tarihi romanlar	303	47.0	130	20.2	120	18.6	64	9.9	28	4.3
Basılı görsel materyaller	261	40.5	150	23.3	155	24.0	55	8.5	24	3.7
İnternet siteleri	223	34.6	116	18.0	129	20.0	93	14.4	84	13.0
Ders kitapları	185	28.7	94	14.6	115	17.8	100	15.5	151	23.4

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Öğrenciler için AİİT Dersinin Anlamı

Araştırmanın altıncı alt probleminin analizinde uzaktan eğitimle AİİT dersi alan öğrenciler için bu dersin anlamına ilişkin betimsel istatistik değerleri ele alınmıştır. Bu değerler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'a göre, dersin, her Türk vatandaşının mutlaka alması gereken, millî birlik ve beraberliğin önemini anlatıldığı bir ders olduğunu düşünenlerin oranı %52.6'dır. Milli birlik ve beraberliğin önemini anlatıldığı bir ders olduğunu düşünenlerin oranı ise %45.1'dir. AİİT'nin kendileri için hiçbir anlam ifade etmediğini dile getiren katılımcıların oranı %10.7'dir. Diğer derslerden farkı olmadığı düşünenlerin oranı ise %14.1'dir.

Tablo 9

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Katılımcılar İçin AİİT Dersinin Anlamı (N=645)

İfadeler	Katılan		Katılmayan	
	f	%	f	%
Her Türk vatandaşının mutlaka alması gereken bir ders	339	52.6	306	47.4
Milli birlik ve beraberliğin önemini anlattığı bir ders	291	45.1	354	54.9
Mustafa Kemal Atatürk'ü tanıma aracı	276	42.8	369	57.2
Yoğun içeriğe sahip ama gerçek amacı ortaya konulamayan bir ders	226	35.0	419	65.0
İyi vatandaş yetiştirme aracı	215	33.3	430	66.7
KPSS ve benzeri sınavlara hazırlık	213	33.0	432	67.0
Zorunlu olduğu için alınan bir ders	198	30.7	447	69.3
Resmi ideolojiyi yansıtmaya aracı	121	18.8	524	81.2
XIX. - XX. Yy. gelişmelerini günümüze aktaran bir ders	119	18.4	526	81.6
Diploma notunu artırmaya yarayan ara bir ders	105	16.3	540	83.7
Sıradan bir ders	91	14.1	554	85.9
Hiçbir şey	69	10.7	576	89.3

Uzaktan Eğitimle AİİT Dersi Alan Öğrencilerin AİİT Derslerinde Uzaktan Eğitimin İşlevselliğine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın yedinci alt probleminin analizinde uzaktan eğitimle AİİT dersi alan öğrencilerin AİİT derslerinde uzaktan eğitimin işlevselliğine yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistik değerleri ele alınmıştır. Bu değerler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10'a göre, uzaktan eğitimle AİİT dersi alan katılımcıların %89.3'ü dersleri düzenli takip etmemekte, %87.1'i sınıf arkadaşlarıyla sanal ortamda tarih tartışmaları yapmak, bilgi paylaşmak ve sohbet etmekten hoşlanmamakta, %76.6'sı ise AİİT dersinde uzaktan eğitim uygulamasının yararlı olmadığını düşünmektedir.

Tablo 10

Uzaktan Eğitimle AİT Dersi Alan Katılımcıların AİT Derslerinde Uzaktan Eğitimin İşlevselliğine Yönelik Görüşleri (N=645)

İfadeler	Katılan		Katılmayan	
	f	%	f	%
Gereksiz bir uygulama olduğunu düşünüyorum.	355	55.0	290	45.0
Sınıf atmosferi oluşmadığı için beğenmiyorum.	306	47.4	339	52.6
Uzaktan eğitim olmasına rağmen ben ders kitabından çalışıyorum.	304	47.1	341	52.9
Dersin uzaktan eğitimle olması ders sorumlusuyla iletişimimi olumsuz yönde etkiliyor.	285	44.2	360	55.8
Ders içeriğini bildiğim için konu anlatım videolarını seyretmiyorum.	270	41.9	375	58.1
Devam zorunluluğu olmadığı için derslere katılmıyorum.	260	40.3	385	59.7
Yararlı olduğunu düşünüyorum.	151	23.4	494	76.6
Ders saatinde sitede çevrimiçi gözükiyorum; fakat dersi takip etmiyorum.	114	17.7	531	82.3
Sınıf arkadaşlarımla sanal ortamda tarih tartışmaları yapmak, bilgi paylaşmak ve sohbet etmek hoşuma gidiyor.	83	12.9	562	87.1
Dersleri düzenli olarak takip ediyorum.	69	10.7	576	89.3

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, uzaktan eğitimle AİT dersi alan katılımcıların %74.1'i Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi konularına orta ve üst düzeyde ilgi duyduklarını ifade etmektedir. Babaoğlu'nun (2013) araştırmasının sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre, yükseköğretimde okuyan öğrenciler yaygın kanının aksine, dersin içerdiği konulara yönelik ciddi düzeyde ilgi göstermektedirler. Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan'ın (2014) tarih öğretmeni adaylarıyla yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, çalışma grubundaki tarih öğretmeni adaylarının %82.3'ü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi konularına orta ve üst düzeyde ilgi duyduklarını ifade etmektedir. Bu durum yüz yüze ve uzaktan eğitim alan yükseköğretim gençliğinin AİT'ye yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber bu konuya ilginin göstergelerinden bir tanesi olan konu ile ilgili okuduğu kitap sayısı 21'in üzerinde olan öğrenci sayısı sadece 13 kişidir. Bu grup %2'lik bir katılımcıyı temsil etmektedir. Uzaktan eğitimle AİT dersi alan çalışma grubunda konu ile ilgili okuduğu kitap sayısı 0-5 aralığında olan grup %72'dir. Ozankaya (1978), tarafından yapılan araştırmada ise bireylerin 58'i (%8.9) bir kitap, 39'u (%6) iki kitap, 16'sı (%2.4) üç kitap, 41'i dört ya da daha çok kitap okuduğunu, 203'ü (%31.2) o yıl bu konuda hiç kitap okumadığını belirtmiştir. 8 kişi (%1.2) okudum demiş ancak kitabın adını bildirmemiştir. 287 kişi ise (%44) soruyu cevapsız bırakmıştır. Bu bulgular Gülmez'in (2003) araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bu araştırmaya katılan bireylerin %49.2'si bugüne kadar Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi

konusunda ders kitabının dışında hiç kitap okumadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 19.6'sı bir tane, %16.7'si dört ve daha fazla, %10.3'ü iki tane, %4.1'i üç tane kitap okuduklarını belirtmektedir. Bu kitaplar arasında %21'lik oranla ilk sırayı Nutuk almaktadır. Akbaba'nın (2009) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %54.3'ü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik 0-5 arasında kitap okuduğunu, % 7.5'i 6-10, %8.2'si 11-15, %5.6'sı 16-20, % 4.4'ü ise 21'den fazla kitap okuduğunu ifade etmektedir. Akbaba vd.'nin (2014) araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki tarih öğretmen adaylarının AİİT konuları ile ilgili okudukları kitap sayısı sınırlıdır. Katılımcıların % 6.9'u konu ile ilgili hiç kitap okumadığını % 32.8'i ise 1-5 aralığında kitap okuduğunu belirtmiştir. Bununla beraber bu konuya ilginin göstergelerinden bir tanesi olan konu ile ilgili okunan kitap sayısı 21'in üzerinde olan öğrenci sayısı sadece 18 kişidir. Bu grup %4.3'lük bir tarih öğretmen adayını temsil etmektedir. Araştırmaların tümü yükseköğretim gençliğinin -öğretmen adayları da dâhil olmak üzere- konu ile ilgili okudukları kitap sayısının oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların AİİT dersine devam durumu incelendiğinde çalışma grubunun %33'ünün derslerin çoğunluğuna devam ettiği görülmektedir. Bu durum sınıf ortamındaki devam zorunluluğu olan AİİT derslerine alternatif olarak görülen uzaktan eğitimle AİİT derslerine öğrenci katılımının düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %77.8'i AİİT dersinin yükseköğretim düzeyinde okutulmasının devam etmesini istemektedir. Öğrencilerin %49.5'i dersin seçmeli hale dönüştürülmesini istemektedir. Katılımcıların %72.2'si ders içeriğinin değiştirilmemesini istemektedir. Katılımcıların %85.9'u dersin adının değiştirilmesini istememektedir. Dersin adının değişmesini isteyen katılımcıların dersin adıyla ilgili önerileri arasında Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Modern Türkiye Tarihi, Yeni Türkiye Tarihi, İnkılâp Tarihi ve Devrim Tarihi adları öne çıkmaktadır. Akbaba vd.'nin (2014) araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. İlgili araştırmanın çalışma grubundaki tarih öğretmen adaylarının %79.2'si AİİT dersinin yükseköğretim düzeyinde okutulmasının devam etmesini istemektedir. Tarih öğretmen adaylarının %64.4'ü dersin zorunlu ders olarak okutulmasını istemektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı (%51.2) ders içeriğinin değiştirilmemesini istemektedir. Katılımcıların %63.9'u dersin adının değiştirilmesini istememektedir. Dersin adının değişmesini isteyen tarih öğretmen adaylarının dersin adıyla ilgili önerileri arasında Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve İnkılâp Tarihi adları öne çıkmaktadır.

Araştırmada uzaktan eğitim ortamında öğretim elemanı-öğrenci iletişimin senkron olarak sağlandığı uzaktan eğitim yazılımlarında sohbet olarak da nitelendirilen ve dijital ortamda yoklama alınan ders saatlerinin süresine yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcıların %35.7'sinin dersin haftada üç saat olmasını istediği, %27.9'luk bir bölümün iki saat, % 16.4'lük bölümün dört saat, % 13.8'lik bölümün ise 1 saat olmasını istediği görülmektedir. AİİT dersi hiç olmasın diyen katılımcılar ise %6.2'lik bir grubu oluşturmaktadır. Ozankaya (1978) tarafından yapılan araştırmaya katılan bireylerin 189'u (%29) dersin eğitim süresinin uzatılmasının gerektiğini, 26'sı (%4) dersin eğitim süresinin daha kısa olmasını, 323'ü (%49.5) mevcut eğitim süresinin

yeterli olduğunu ifade etmektedir. 15 kişi ise (%2.3) dersin kaldırılmasını istemektedir. Bu sonucu destekleyen bir başka araştırma olan Gülmez'in (2003) araştırmasının bulgularına göre Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin gerekli olup olmadığı konusundaki soruya 809 kişi okutulmalı derken 190 öğrenci dersin okutulmaması yönünde görüş bildirmiştir. Aksoy'un (2003) araştırmasına katılan öğrencilerden 472'si (% 76.1) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin gerekliliğine evet derken, 35 kişi (%23.2) kısmen, 113 kişi (%18.3) ise hayır şeklinde cevap vermiştir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretilmesi için ders süresinin yeterli olup olmadığının belirlenmesine yönelik ifadeye öğrencilerin %33.4'ü hayır, %14.8'i kısmen, %51.8'i evet şeklinde cevap vermiştir. Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü tarafından 1995-96 bahar yarıyılı sonunda otuz üç bölümden 1008 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre derslerin sabah saatlerinde hafta içinde ve iki saatlik bir sürede verilmesi yönünde ortak bir kanaat belirmiştir. Dersin süresinin artırılması fikri ise %17 oranında kabul görürken, %66 oranında ise artırılmaması istenmiştir. Dersin süresinin azaltılması %23 oranında kabul görürken %57 oranında reddedilmiştir (Yılmaz, 2004). Akbaba'nın (2009) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %35.7'si ders saatinin arttırılmasını isterken, %13.3'ü ders saatinin azaltılmasını istemektedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders hiç olmasın diyen öğrenci sayısı 5 kişi olup bu örneklem grubunun %0.4'üdür. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin haftada iki saat olarak verilmesinin uygun olduğunu düşünmektedirler. Akbaba vd.'nin (2014) araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki tarih öğretmeni adaylarının %38'i dersin mevcut uygulamada olduğu gibi haftada iki saat olmasını isterken, %46.2'lik bir bölüm ders saatinin artırılmasını, %10.3'lük bölüm bir saate indirilmesini istemiştir. AİİT ders hiç olmasın diyen tarih öğretmeni adayları ise %5.5'lik bir grubu oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre AİİT dersinin müfredatta yer almasını istemeyen 40 kişiden oluşan ve katılımcıların %6.2'lik bir bölümünü temsil eden grubun bu düşüncelerinin oluşmasında etkili olan unsurlar arasında dersin akademik başarıya etkisinin olmaması, derste çoklu bakış açılarına yer verilmemesi ve dersin tartışma ve eleştiriden yoksun olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır. Akbaba vd.'nin (2014) araştırma sonuçlarına göre ise AİİT dersinin müfredatta yer almasını istemeyen 23 kişiden oluşan ve %5.5'lik bir grubu temsil eden tarih öğretmeni adaylarının bu düşüncelerinin oluşmasında etkili olan unsurlar sıralamasında dersin resmi ideolojiyi yansıtmaya aracı olduğu ve nesnellikten uzak bir yapıda olduğu (%69.6) ilk sırada yer almaktadır. Dersin istenmemesine kaynaklık eden bu iki sebebi tartışma ve eleştiriden yoksun bir ders olması düşüncesi (%52.2) takip etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin orta ve üst düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçla örtüşen bulgulardan bir tanesi Hacettepe Üniversitesi'nde gerçekleştirilen araştırmada elde edilen, AİİT dersinin, gerek öğrencilerin Türk İnkılâbını anlamalarına, gerekse gelecekteki yaşamlarına yapacağı katkı hakkındaki düşüncelerinin oldukça olumlu olduğu sonucudur (Yılmaz, 2004). Akbaba'nın (2007)

inkılâp tarihi öğretiminin amaçlarına yönelik araştırmasının bulguları da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Akbaba vd.'nin (2014) araştırma sonuçlarına göre tarih öğretmeni adayları da Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre dersi uzaktan eğitimle alan katılımcıların AİİT dersinde karşılaştıkları sorunlar arasında; derste kullanılan öğretim yöntemlerinin yetersizliği (%56.3), dersin sınavlara yönelik olarak işlenmesi (%49.1) ve derste kullanılan öğretim materyallerinin yetersizliği (%42.6) öne çıkmaktadır. Gülmez'in (2003) araştırmasının sonuçları da buradaki bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin % 53.2'si derslerin işlenişinde ders kitabı dışında herhangi bir araç-gerecin kullanılmadığını belirtmektedir. Kullanıldığını söyleyenler %14.6'lık orana sahiptir. Ara sıra kullandığını ifade edenler ise %18.1'dir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %41.2'si derslerde daha fazla araç-gerecin kullanılmasını, ders konuları ile ilgili konferans, panel ve sempozyumların yapılmasını istemektedir. Hacettepe Üniversitesi'nde AİİT derslerinin verimliliğini tespit etmek için yapılan araştırmanın bulguları da buradaki bulgularla örtüşmektedir. Bu araştırmaya göre, derste düz anlatım ağırlıklı modelden vazgeçilemediği bir gerçektir. Bu durum ders sırasında öğrencinin ilgisini ayakta tutmayı güçleştirmektedir. Ayrıca bu araştırmada ortaya çıkan derse ilişkin en önemli ön yargılardan biri AİİT'nin "ezber dersi" olduğu yönündedir. Derste verilen bilgilerin içeriğinin ve sunuluş biçiminin hiç değişmediği ve bir süre sonra ilgi çekici olmaktan çıktığı belirtilmektedir. Bu da yüksek öğretim sıralarında verilecek olan derse bu ön yargı ile başlanması ve dersten beklentinin oldukça düşük olması ile sonuçlanmaktadır (Doğaner, 2005). Akbaba'nın (2008) araştırmasında da Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi genel olarak sınavlara yönelik işlendiği öne çıkan sorunlardan bir tanesi olarak ifade edilmiştir. Aynı araştırmada Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders kitaplarının, derste kullanılan öğretim yöntemlerinin ve öğretim materyallerinin eksikliği konusundaki ifadelerle katılım düzeyi yüksektir. Akbaba vd. (2014)'nin araştırma sonuçlarına göre, AİİT dersinde karşılaşılan sorunlar arasında; dersin sınavlara yönelik olarak işlenmesi (%48.6), derste kullanılan öğretim yöntemlerinin yetersizliği (%44.0), ders saatinin azlığı (%41.1) ve derste kullanılan öğretim materyallerinin yetersizliği (%40.4) öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçları gerek sınıf ortamında yüz yüze gerekse uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerinde benzer sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. Bilişim teknoloji desteğiyle esnek ve alternatif bir öğrenme ortamı olarak düşünülen uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerinde aynı sorunların yaşanması derste yaşanan temel problemlerin kaynaklarının benzer olduğunu ve uzaktan eğitimin de bu problemlere çözüm olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerinde de en çok tercih edilen öğretim yöntemi düz anlatımdır. AİİT öğretiminde olay yeri incelemesi, problem çözme, proje ve simülasyon en az tercih edilen öğretim yöntemleridir. Özel öğretim yöntemleri başlığı altında değerlendirilen sözlü tarih uygulamaları ve yerel tarih uygulamaları da yeterince kullanılmamaktadır. Hacettepe Üniversitesi'nde 2003-2004 bahar döneminde gerçekleştirilen araştırmaya göre derste

kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine bakıldığında düz anlatım yöntemi ilk sıradaki yerini korumakta, ikinci sırada soru-cevap, üçüncü sırada ise tartışma tekniğinin kullanıldığı ifade edilmektedir. Bunları düşük oranlarda olmak üzere araştırma inceleme ve gezi-gözlem teknikleri takip etmektedir. Öğrencilerin %60'ı dersin yalnız öğretim elemanı tarafından anlatılmasını istemektedirler. Bu durum derse olan ilginin zayıf olduğunu ve bazı önyargılarla derse başlandığını göstermektedir. Öğrencilerin %73'ü dersin soru-cevap şeklinde işlenmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %17'si ise soru-cevap yönteminin uygulanmasına karşı çıkmıştır (Doğaner, 2005). Akbaba'nın (2008) araştırma sonuçlarına göre Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin çoğunlukla düz anlatım yöntemiyle işlendiği ifade edilmektedir. Akbaba'nın (2009) araştırma sonuçlarına göre Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde kullanılan öğretim yöntemleri içinde en çok kullanılanı düz anlatım yöntemidir. Düz anlatım yönteminden sonra en çok kullanılan öğretim yönteminin soru-cevap olduğu görülmektedir. Bu yöntemi sırasıyla örnek olay incelemesi, tartışma, problem çözme, gösteri, olay yeri incelemesi ve drama yöntemi takip etmektedir. Akbaba vd.'nin (2014) araştırma sonuçlarına göre AİİT öğretiminde karşılaşılan problemler arasında öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin kullanımındaki tekdüzelik ön plandadır. AİİT derslerinde en çok tercih edilen öğretim yöntemi düz anlatımdır. AİİT öğretiminde drama, simülasyon ve olay yeri incelemesi en az tercih edilen öğretim yöntemleridir. Özel öğretim yöntemleri başlığı altında değerlendirilen sözlü tarih uygulamaları ve yerel tarih uygulamaları da yeterince kullanılmamaktadır. Öğrenme-öğretme ortamı farklılaşsa da AİİT derslerinde öğretim elemanlarının aktif, öğrencilerin ise pasif dinleyici konumunda bulunduğu düz anlatım yönteminin hâkimiyeti devam etmektedir. Dersin öğretiminde katkı sağlayacak diğer öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığı ise yüz yüze eğitim ortamında olduğu gibi uzaktan eğitim ortamında da beklenen düzeyde değildir.

Araştırmanın sonuçları uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerindeki öğretim yöntemlerinin kullanımı konusundaki tekdüzeliğin öğretim materyallerine de yansıdığını göstermektedir. Uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerinde de öğrenciler ana kaynak olarak ders kitabını kullanmaktadır. Dersin öğretimine katkı sağlayacak diğer öğretim materyallerinin hiç kullanılmadığını ifade eden katılımcıların oranı % 34.6 ve üzerindedir. Ozankaya (1978) tarafından yapılan araştırmaya katılan bireylerin 519'u (%79.6) derste görsel-işitsel öğretim araçlarından çok seyrek ya da hiç kullanılmadığını ifade etmiştir. Hacettepe Üniversitesi'nde 2003-2004 bahar döneminde gerçekleştirilen araştırmaya göre dersin işleniş sırasında görsel işitsel materyallerden faydalanılması gerektiği konusunda ciddi bir uzlaşma bulunmaktadır. Öğrencilerin %92'si bu fikre katılmaktadır (Doğaner, 2005). Gülmez'in (2003) yaptığı araştırmaya katılan bireylerin %53.2'si derslerin işlenişinde ders kitabı dışında herhangi bir araç-gerecin kullanılmadığını belirtmektedir. Farklı öğretim materyallerinin kullanıldığını söyleyenler %14.6'lık orana sahiptir. Ara sıra kullandığını ifade edenler ise %18.1'dir. Öğrencilerin %41.2'si derslerde daha fazla teknolojik araç-gereç kullanılmasını istemektedir. Akbaba'ya (2009) göre Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde kullanılan öğretim materyalleri içinde en çok kullanılanı ders kitabıdır. Ders kitabından

sonra en çok kullanılan öğretim materyalinin tarihî romanlar olduğu görülmektedir. Tarihî romanları sırasıyla basılı görsel materyaller, hatıratlar-biyografiler, belgesel filmler, müzeliik malzemeler ve arşiv belgeleri takip etmektedir. Yükseköğretimde tek bir kaynağa bağlı ders yapmanın sakıncaları sürekli dile getirilmesine rağmen ders kitabının tarih derslerinin temel öğretim materyali olma durumu devam etmektedir. Akbaba vd.'nin (2014) araştırma sonuçlarına göre AİİT öğretiminde hâlen en çok kullanılan öğretim materyali ders kitabıdır. Dersin öğretimine katkı sağlayacak diğer öğretim materyallerinin hiç kullanılmadığını ifade eden tarih öğretmeni adaylarının oranı %30 ve üzerindedir. Aksoy'un (2003) araştırmasının sonuçları bu AİİT öğretiminde materyal kullanımı konusunda benzer görüşlerin yer aldığı yukarıdaki araştırmaların bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin %5'i Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin daha ilgi çekici hale getirilebilmesi için materyal kullanılması gerektiği görüşünü ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının yaklaşık %80'i Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için sözlü anlatım yönteminin kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Önerilen diğer bir yöntem ise yaklaşık %11 ile soru cevap yöntemidir. Öğretimde yöntemler konuya, öğrenciye, sınıf büyüklüğüne, öğretim elemanının yöntemi kullanma becerisine göre değişmekte ve seçilmektedir. Öğretim elemanlarının getirdikleri bu görüşlerde, geleneksel öğretim yöntemlerine göre yetiştirme ve bu yöntemlerin kullanımına yatkın olma nedenlerinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre dersin, her Türk vatandaşının mutlaka alması gereken bir ders olduğunu düşünenlerin oranı %52.6'dır. Milli birlik ve beraberliğin öneminin anlatıldığı bir ders olduğunu düşünenlerin oranı ise %45.1'dir. AİİT'nin kendileri için hiçbir anlam ifade etmediğini dile getiren katılımcıların oranı %10.7'dir. Diğer derslerden farkı olmadığı düşünenlerin oranı ise %14.1'dir. Gülmez'in (2003) araştırma sonuçlarına göre dersin okutulmasının gerekliliğine inanan bireylerin % 28'i iyi vatandaş ve Atatürkçü bir gençliğin yetiştirilmesinde, böyle bir derse gereksinim olduğunu ifade ederken, %20'si ise "tarihini bilmeyen geleceğini bilemez" şeklindeki yoruma katılmışlardır. Aksoy'un (2003) araştırmasına göre öğrencilerin %53.7'si Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin, öğrenciye millî kimlik ve millî hedef kazandırmada kısmen etkili olduğu, %21.1'i etkili olduğu, %17.4'ü etkili olmadığı görüşündedir. Öğrencilerin %47.1'i öğrenciye iç ve dış tehditler konusunda bilgi kazandırmada dersin kısmen etkili olduğu, %26.1'i etkili olduğu, %26.8'i etkili olmadığı görüşündedir. Akbaba'nın (2008) araştırma sonuçlarına göre Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören yükseköğretim gençliğinden seçilen örneklem grubunun çoğunluğu Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin gerekliliğine inanmaktadır. Akbaba'nın (2009) araştırma sonuçlarına göre, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğrencilerin eğitim-kültür hayatlarında, siyasî fikirlerinin oluşmasında, Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili düşüncelerinin oluşumunda, günümüzü anlamada, ülkemizin geleceği ile ilgili düşüncelerinin oluşumunda ve AB ile ilgili düşüncelerinin şekillenmesinde etkili bir unsur olarak görülmektedir.

Akbaba vd.'nin (2014) araştırma sonuçlarına göre AİİT dersinin Mustafa Kemal Atatürk'ü tanımaya katkı sağladığını düşünenlerin oranı %44.7'dir. Her Türk vatandaşının mutlaka alması gereken, millî birlik ve beraberliğin önemini anlattığı bir ders olduğunu düşünenlerin oranı %43.8'dir. KPSS türü sınavlara hazırlık amacı güttüğünü düşünenlerin oranı ise %28.9'dur. AİİT'nin kendileri için hiçbir anlam ifade etmediğini dile getiren tarih öğretmeni adaylarının oranı %12.2'dir. Diğer derslerden farkı olmadığı düşünenlerin oranı ise %12.7'dir.

Araştırmanın odağını oluşturan AİİT derslerinin uzaktan eğitimle yapılmasının işlevselliğine yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimle AİİT dersi alan katılımcıların %89.3'ünün dersleri düzenli takip etmediği, %76.6'sının ise AİİT dersinde uzaktan eğitim uygulamasının yararlı olmadığını düşündüğü görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında AİİT derslerinin öğretiminde karşılaşılan fiziki mekân problemleri, öğretim elemanı eksikliği, öğretim yöntemi ve öğretim materyali eksiklikleri, ortak sınavlar için ortak bir bilgi havuzu oluşturma çabası gibi problemlerin üstesinden gelebilmek amacıyla kullanılan uzaktan eğitim sistemi dersin yüz yüze öğretimindeki anlayıştan uzaklaşamadığı için katılımcılar tarafından benimsenmemiştir. Derse ilgi düzeylerinin yüksek olduğu görülen katılımcıların AİİT dersinin uzaktan eğitimle verilmesini işlevsiz bulmalarında bilişim teknolojisinin sunduğu imkânların yeterince kullanılamaması, öğretim elemanlarının bilgi transfer eden kaynak rollerinden kurtulamamaları, öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanımındaki kısırlık gibi unsurlar etkili olmaktadır. Araştırma örneklem sayısının evrene göre küçük olması, araştırma sonuçlarının geniş genellemelerle açıklanmasını zorlaştırmaktadır; ancak ulaştığı sonuçlar açısından araştırma üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle AİİT derslerinin işlevselliği ve mevcut durumdaki öğretim durumuna ilişkin görüşlerini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Özellikle sosyal bilgiler, tarih öğretmenliği ve tarih lisans programları gibi AİİT'nin doğrudan öğretimiyle ilgilenen bölümlerde uzaktan eğitimle dersin verilmiş durumunu ortaya koymak ve uzaktan eğitimin işlevselliğini belirlemek amacıyla araştırma geniş örneklem üzerinde tekrarlanmalıdır.
- Uzaktan eğitimle ders veren öğretim üyesi ve elemanlarının konuya ilişkin görüşleri derinlemesine yapılacak araştırmalarla ortaya konulmalıdır.
- Uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerin teknolojiye bağımlılığı yüksek olan genç kuşaklar için daha ilgi çekici ve işlevsel hâle getirilmelidir.
- Uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerinde bilişim teknolojilerinin sunduğu imkânlar kullanılmalıdır.
- AİİT derslerine giren öğretim elemanlarının bilişim teknolojisi okuryazarı olmaları gerekmektedir.

- Uzaktan eğitim ortamındaki AİİT derslerine ilgiyi artırabilmek ve dersin amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayabilmek için dersin öğretiminde sınav kaygılarından uzaklaşılmalı; çağdaş öğretim yaklaşımları kullanılmalıdır.
- Uzaktan eğitim ortamında yapılan AİİT derslerinde öğretim yöntemi ve öğretim materyali kullanımı konusunda çeşitliliğe gidilmelidir.
- Uzaktan eğitim ortamında yapılan dersler çevrimiçi bilgi paylaşımı, sohbet, etkileşimli proje, belge analizi, görsel kaynak kullanımı, dijital arşivlerden yararlanma gibi etkinliklerle zenginleştirilmelidir.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2007). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin amaçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 339-352.
- Akbaba, B. (2008). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (gazi üniversitesi örneği). *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 177-197.
- Akbaba, B. (2009). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretimine yönelik bir durum değerlendirmesi (Gazi Üniversitesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 29-52.
- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T.S., & Kılcan, B. (2014). Tarih öğretmeni adaylarının Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 207-226.
- Aksoy, İ. (2003). *Yükseköğretim kurumlarında inkılâp tarihi öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, İ. (2006). T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkcülük dersi konularının yükseköğretimde öğretimi. İçinde Y. Doğaner (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkcülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi* (s. 63-71). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Babaoğlu, R. (2013). Yükseköğretimde “Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi” dersi (amaç, kapsam ve güncel tartışmalar ışığında). *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6 (XVI), 589-603.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.
- Biletska, Y., Şahin, C., & Şükür, İ. (2014). Kolektif hafıza ve milli kimlik bağlamında Türkiye’de resmi tarih yazıcılığı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 94-116.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Doğaner, Y. (2005). Yükseköğretimde Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21(62), 589-611.
- Gülmez, N. (2003). Üniversite gençliğinin Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersine bakışı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XIX(57), 1043-1088.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Ozankaya, Ö. (1978). *Türk devrimi ve yükseköğrenim gençliği*, Ankara: A.Ü. SBF Yayınları.
- Şimşek, A. ve Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, M. (2004). Eğitim bilimi ve bilim teknolojisi ışığında yeni yöntem arayışları. İçinde B. Yediyıldız vd. (Eds.), *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinde Yöntem Arayışları* (s. 100-111). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.



Evaluating Views of Teacher Candidates from Intellectual Disabilities Program towards Inclusion and Enrolled Teacher Training Program*

Nevin GÜNER YILDIZ**

Macid Ayhan MELEKOĞLU***

Received: 11 July 2013

Accepted: 06 September 2015

ABSTRACT: In this study, the views of teacher candidates from intellectual disabilities teacher training program towards participation of children with special needs in inclusion and the teacher training program they are enrolled was evaluated. Total of 59 teacher candidates, 18 of them worked in a research project as observers, completed a form according to instructions. The form included two cases about participation of children with special needs in inclusive settings. Results indicated that all teacher candidates generally, whether worked in the project or not, have negative views on participation of children with special needs in inclusion. Teacher candidates working in the research project have more negative views on the idea of “inclusion helps other students’ acceptance of differences.” Moreover, teacher candidates working in the project have significantly more satisfied with the teacher training program and more hopeful about the future.

Keywords: children with special needs; inclusion; teaching individuals with intellectual disabilities; attitude

Extended Abstract

Purpose and Significance: In Turkey, efforts of special education teacher training started in 1952 in Gazi Education Institute with the establishment of the special education department, and today, the process is continuing with the departments of teaching individuals with intellectual disabilities, teaching individuals with visually impaired, teaching individuals with hearing impaired, and teaching gifted individuals in 17 universities. Due to staff shortages in education of individuals with intellectual disabilities, undergraduate programs for teaching individuals with intellectual disabilities are more than all other special education undergraduate programs in universities and efforts of opening new programs continue in other universities.

The transition period that started in 1960s in education of individuals with intellectual disabilities ended with the acceptance of inclusion. Education together or inclusion is based on the conception of students with disabilities taking education in the same

* The manuscript was presented at ISEI Regional Conference ‘Early Intervention to Promote Child Development and Mental Health: From Institutional Care to Family Environment’ conference, 1-3 July 2013, St. Petersburg, Russian Federation.

** *Corresponding Author:* Assist. Prof. Dr., Eskisehir Osmangazi University, Eskisehir, Turkey, antreh@gmail.com

*** Assoc. Prof. Dr., Eskisehir Osmangazi University, Eskisehir, Turkey, macidayhan@gmail.com

Citation Information

Yıldız, N. G. & Melekoğlu, M. A. (2016). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin kaynaştırma uygulamalarına ve öğrenim gördükleri bölüme bakışlarının değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 310-325.

classrooms and schools with their normally developing peers with the condition of providing support services.

Although implementations of inclusion have become rapidly widespread in the world and in our country, various problems still exist regarding those implementations. Especially, researches report that teachers have negative attitudes towards placement of students with special needs in their classrooms. Teachers' negative attitudes can be traces of society's general views on people with disabilities. Social norms make people with differences follow norms or face with threat of exclusion. In history, people with disabilities were labeled firstly as "threat", then "burden" and later "incapable" (Burcu, 2006).

Although there are many studies investigating attitudes of general education teachers, there are few studies investigating the attitudes of special education teacher candidates regarding special education. Societal views towards people with disabilities also shape the implementations for them. Investigating the reasons for choosing the department, the impact of courses on attitudes and the expectations for the future for special education teacher candidates who are also members of the society can contribute to decisions regarding qualified teacher training. Therefore, the purpose of this study is to examine the views of teacher candidates in the program of teaching individuals with intellectual disabilities towards the teacher training program they are enrolled and participation of children with special needs in inclusion.

Methods: In this study, quantitative research design was used. Quantitative data was collected with survey method. The participants of this study consist of 59 teacher candidates studying in the undergraduate program of Teaching Individuals with Intellectual Disabilities at the Department of Special Education in Education Faculty in Eskisehir Osmangazi University. Among those participants, 18 of them worked as observers in a research project conducted in inclusive classrooms by the researchers.

A questionnaire form was developed by the researchers to identify the views of teacher candidates towards inclusion of students with disabilities and the teacher training program they are enrolled. The form included two parts, in the first part, there are two stories in which the views' of teacher candidates was asked about the feelings and opinions that teachers and families of normally developing students might possess when student with disabilities are placed in inclusive classrooms. In the second part, there were questions to reveal views of teacher candidates regarding the teacher training program they are enrolled.

Results: The average scores of teacher candidates indicated that Mr. Mehmet, having student with disabilities in his classroom, is 'extremely anxious, unhappy, angry and desperate'.

The teacher candidates who worked in research project thought with higher percentage that students with disabilities in inclusive classrooms were burden for people in their environment.

Analysis of data also revealed that all teacher candidates considered students with disabilities as threat and burden, and stated low agreement regarding the view of “inclusion help acceptance of differences”.

The results showed that the reasons of choosing the teacher training program they enrolled include ‘finding job easily, loving teaching profession, and possibility of making good money’.

Discussion and Conclusions: The results revealed that teacher candidates studying in the undergraduate program of teaching individuals with intellectual disabilities have negative views towards the concept of inclusion and people with disabilities. Although, as members of the society, it is expectable teacher candidates to be influenced by their culture but it is not expectable or acceptable of their having negative views towards the student group they intended to teach in the future.

The findings yielded that the relationship between level of interest to work with individuals with disabilities and the satisfaction level from the teacher training program was positive and statistically significant, and the relationship between level of finding job easily and level of possibility to make good money was negative and statistically significant; and those findings indicated the necessity of questioning the primary factors of choosing the profession. It is thought that results of this study and similar studies should be used as a data especially in selection of teacher candidates and endeavors of creating quality teacher training programs.

Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına ve Öğrenim Gördükleri Bölüme Bakışlarının Değerlendirilmesi*

Nevin GÜNER YILDIZ**

Macid Ayhan MELEKOĞLU***

Makale Gönderme Tarihi: 11 Temmuz 2013

Makale Kabul Tarihi: 06 Eylül 2015

ÖZ: Bu çalışmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarına katılmasına yönelik bakış açıları incelenmiştir. On sekizi kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir araştırma projesinde gözlemci olarak çalışan toplam 59 zihin engelliler öğretmeni aday, özel gereksinimli çocukların ilköğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarına katılımlarıyla ilgili iki örnek olaya ve zihin engelliler öğretmenliği bölümüne ilişkin görüşlerini hazırlanan forma yönergeler doğrultusunda belirtmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre, araştırma projesinde çalışan ve çalışmayan tüm öğrencilerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarına katılımlarını genel olarak olumsuz değerlendirdikleri belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının sınıftaki diğer çocukların farklılıkları kabul etmesine katkı sağlayacağına ilişkin görüş açısından bakıldığında ise araştırma projesinde çalışan öğrencilerin daha olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma projesinde görev alan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümden memnuniyetlerinin ve iyi bir gelecekleri olacağına dair umutlarının projede görev almayanlara göre anlamlı derecede fazla olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: özel gereksinimli çocuklar; kaynaştırma; zihin engelliler öğretmenliği; tutum

Giriş

Ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitimi amacıyla personel yetiştirme girişimleri ilk olarak 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Bölümü'nün açılmasıyla başlamıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanlığı bölümün açılış gerekçesini "Kör, sağır-dilsiz, geri zekâlı ve eğitimi güç çocuklarla üstün zekâlı çocukların okutulacakları okul ve sınıflara uzman öğretmen, başöğretmen ve müfettiş yetiştirmek üzere açılması uygun görülmüştür." şeklinde açıklamıştır (Ataman, 2008). İki dönem öğrenci alan bölüm 60 mezun verdikten sonra 1955 yılında kapatılmıştır. Ardından 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır. 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde açılan Özel Eğitim Bölümü ile özel gereksinimli çocukların eğitimi için öğretmen yetiştirme çalışmaları devam etmiştir (Akçamete, 2010).

Bugün özel gereksinimli çocukların eğitimi için öğretmen yetiştirme amacıyla, 2011 Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) taban puanları listesine göre, on yedi üniversitedeki zihin engelliler öğretmenliği, işitme ve görme engelliler öğretmenliği ve üstün zekâlılar öğretmenliği bölümleri öğrenci almayı sürdürmektedir (ÖSYM, 2011). Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümlerine bakıldığında ise on altı üniversitede, 16 birinci öğretim, 9 ikinci öğretim olmak üzere toplam 25 aktif lisans programı bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde çalışacak

* 1-3 Temmuz 2013'te Rusya'da yapılan ISEI Regional Conference 'Early Intervention to Promote Child Development and Mental Health: From Institutional Care to Family Environment'ta sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, antreh@gmail.com

*** Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, macidayhan@gmail.com

personel açığı, tüm özel eğitim bölümleri içinde zihin engelliler öğretmenliği bölümünün daha fazla sayıda olmasının ve diğer üniversitelerde yeni bölümlerin açılması çabalarının sürmesine neden olmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitime tarihsel süreç içinde bakıldığında, 1900'lere kadar bakım amaçlı ayrı kurumları, 1900-1960 arası genel eğitim okullarındaki özel sınıfları, 1960'lardan sonra ise birlikte eğitim anlayışının kabul edildiği kaynaştırma uygulamalarını görmek mümkündür (Akçamete, 2010). Birlikte eğitim ya da kaynaştırma, yetersizliği olanların destek hizmetler sağlanması koşuluyla normal gelişim gösteren akranları ile aynı okul ve sınıflarda eğitilebileceği yaklaşımına dayanmaktadır. Kaynaştırma kavramı, Amerika'da sivil toplum kuruluşlarının ve ailelerin çabaları ile 1975 yılında çıkarılan PL 94-142 adlı kanunun içinde yer almıştır (Fiscus ve Mandell, 2002). Bu kanunda, çocukların 'mümkün olan en az kısıtlandırılmış ortamda' eğitilmesi ilkesi yer almaktadır. Bu ilke yetersizliği olan çocukların normal akranları ile aynı ortamlarda eğitilmelerinin önünü açmaktadır. Ülkemizde ise kaynaştırma kavramına ilk defa 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı kanunda yer verilmiştir (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). O tarihten sonra özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları artış göstermesine karşın ivme kazanması 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile olmuştur. Bugün Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısı 150.000'e yaklaşmıştır (MEB, 2012).

Dünyada ve ülkemizde kaynaştırma uygulamaları hızla yaygınlaşsa da çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı bilinmektedir. Özellikle öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarına yerleştirilmesine ilişkin olumsuz tutumlarının olduğu araştırmalarca rapor edilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman ve Schattman, 1993; Güner-Yıldız ve Melekoğlu, 2012; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Uysal, 2004). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında istememe gerekçelerine bakıldığında ise bu öğrencilerin öğretmenin çok fazla zamanını aldığını düşünmeleri, kendilerini normal gelişim gösteren çocukların öğretmeni olarak kabul etmeleri, yetersizliği olan çocukların yerinin genel eğitim sınıfları olmadığını düşünmeleri ve bu çocukların olduğu sınıflarda etkili sınıf yönetimini sürdürmenin imkânsız olduğuna inanmaları gibi sebepler görülmektedir (Cook, 2002; Cullen, Gregory ve Noto, 2010; Jordan, Schwartz ve Mc Ghie-Richmond, 2009; Varlier ve Vuran, 2006).

Öğretmenlerin olumsuz tutumları, yetersizliği olan bireylere toplumun genel bakış açısının bir uzantısı olarak görülebilir. Toplumsal normlar, farklılıkları olan bireyleri normlara uyma ya da dışlanma tehdidi ile karşı karşıya bırakabilmektedirler. Yetersizliği olan bireylerin tarihsel süreç içinde önce 'tehdit edici', sonra 'yük' ve son olarak 'acı' olarak etiketlendikleri görülmektedir (Burcu, 2006). Ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalarda yetersizliği olan bireylerin dışlandığı, yük olarak görüldüğü ve acınacak halde buldukları ortaya çıkarılmıştır (Burcu, 2011; ÖZİDA, 2009; Şenyurt-Akdağ, Tanay, Özgül, Kelleci-Birer ve Kara, 2011). Özellikle zihinsel yetersizlik kişinin yaşamını değersizleştiren bir damga olarak görülmekte ve insanlar daha çok

ailenin bir üyesi ise zihinsel yetersizliği olan bireyle toplumsal ilişkilerini sürdürmektedirler (Taylor ve Bogdan, 1989).

Yetersizliği olanları toplum içinde yalnızlaştıran anlayış, okullarda öğretmenler tarafından kaynaştırma öğrencilerine karşı sürdürülebilmekte; olumsuz tutumlara sahip öğretmenler, sınıflarındaki yetersizliği olan çocuklara ‘öteki’ ya da ‘görünmez’ bireyler gibi davranabilmektedirler (Çifci, Yıkılmış ve Akbaba-Altun, 2001; Giangreco ve ark., 1993). Örneğin, bir araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin ders sırasında zamanlarının çoğunu (%70) hiçbir akademik davranış sergilemeden geçirdikleri bulunmuştur (Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008). Ayrıca, Güner-Yıldız ve Melekoğlu (2012) tarafından kaynaştırma sınıflarında yapılan bir araştırmada, gözlem yapılan 216 dersin 184’ünde (%85.19) kaynaştırma öğrencileri için ders programında uyarlama yapılmadığı ve 91’inde (%42.13) kaynaştırma öğrencilerinin sınıfın arka sıralarına oturtulduğu bulunmuştur. Bir başka araştırmada (Güner-Yıldız ve Sazak-Pınar, 2012) öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için ders içeriğinde uyarlama yapma davranışının araştırmaya katılan 45 öğretmenden sadece 3’ü tarafından yapıldığı ve kaynaştırma öğrencisine öğrenme fırsatı veren öğretmen sayısının ise 4 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra eğitim alsalar dahi değişime dirençli olduğu bilinen olumsuz tutumları, öğrencilik yılları ile meslekteki ilk yıllarında şekillenmektedir (Jordan ve ark., 2009). Üniversite eğitimi sırasında yetersizliği olan öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili ders ya da kurs alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime dair almayanlara göre daha olumlu tutumlar sergiledikleri araştırmalarca ortaya konulmuştur (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Gürsel, 2006; Orel, Töret ve Zerey, 2004; Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon, 2005). Okullarda çalışan öğretmenlerin olumsuz tutumlarının yaygınlığı, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenleri farklı ihtiyaçları olan bireylere etkili öğretim yapabilecek beceri ve tutumlara sahip olarak yetiştirme amacını gerçekleştiremediklerini göstermektedir (Gao ve Mager, 2011).

Genel eğitim öğretmenlerinin tutumlarını inceleyen araştırmaların çokluğuna karşın, özel eğitim bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin özel eğitime ilişkin tutumları araştırmalara çok fazla konu olmamıştır. Özel eğitim öğretmenlerine hem devlette hem de özel sektördeki yoğun ihtiyaç, üniversite adaylarını bu bölümlere yönlendirmektedir. Ancak bölüme gelen öğrencilerin bir kısmının çok gerçekçi olmayan beklentilerle üniversiteye geldikleri görülmektedir. Özyürek (2008) özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme ile ilgili çeşitli sorunları ele aldığı makalesinde, yeterli sayıda ve kalitede akademisyen olmadan açılan özel eğitim bölümlerini ve yeterli donanıma sahip olmadan mezun olan özel eğitim öğretmenlerini ele almaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin de sıralandığı makalede, özel eğitime öğretmen yetiştirme sisteminin tüm yönleriyle ele alınması gerektiği ortaya konulmaktadır. Özel eğitim bölümüne gelen öğrencilerin hangi beklentilerle özel eğitim öğretmenliğini tercih ettikleri ve bölüme bakışları, kaliteli öğretmen yetiştirmede ele alınması gereken bir boyut olarak değerlendirilebilir. Nartgün (2007) araştırmasında özel eğitim bölümünde öğrenim gören 49 dördüncü sınıf öğrencisi ile görüşme yaparak öğrencilerin bölümü seçme nedenlerini ve gelecek planlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bulgular

öğrencilerin puanları başka bölümlere yetmediği, bu nedenle açıkta kalmak istemedikleri ve iş bulma kolaylığının olması gibi nedenlerle bölümü seçtiklerini göstermiştir. Gelecek planları sorulan öğrencilerin % 53.07'si mezun olduklarında özel eğitimci olarak atanmayı istediklerini; %24.48'i MEB'de, %14.28'i özel sektörde çalışmayı düşünmediklerini söylemişlerdir.

Yetersizliği olanlara toplumsal bakış açısı, bu insanlar için yapılan uygulamalara da şekil vermektedir. Toplumun birer üyesi olan özel eğitim bölümü öğrencilerinin bölüme geliş nedenleri, bölümde aldıkları derslerin tutumları üzerindeki etkileri ve gelecekte beklentilerinin araştırılması, kaliteli öğretmen yetiştirme amaçlı alınacak kararlara yön vermeye katkı sağlayabilecektir. Bu nedenlerle bu araştırmada zihin engelliler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik bakışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bir kısmının kaynaştırma sınıflarında gözlemi içeren bir araştırma projesinde gözlemci olarak çalışmaları nedeniyle bu öğrencilerin kaynaşturmaya ve bölüme ilişkin görüşlerinin diğer öğrencilerden farklılaşıp farklılaşmadığı araştırma kapsamında incelenmiştir.

Yöntem

Çalışma grubu

Bu betimsel araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği (ZEÖ) lisans programında öğrenim gören 59 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından 18'i araştırmacıların kaynaştırma sınıflarında yaptıkları bir araştırmada gözlemci olarak yer almışlardır.

Öğretmen adaylarının kendilerine verilen forma görüşlerini rahatlıkla yansıtabilmeleri için kimlikleri ile ilgili bilgi yazmaları istenmemiştir. Ancak formların doldurulmasının ardından araştırma projesinde görev alan öğrencilerin formları birinci araştırmacı tarafından toplanarak, kalan 41 öğrencinin formlarından ayrı dosyalanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının kaynaşturmaya ve bölüme ilişkin bakış açılarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır. Formda ilk olarak iki kısa hikâye içinde engelli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmeleri durumunda öğretmenlerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin duygu ve düşüncelerinin neler olabileceğine dair öğretmen adaylarının görüşleri sorulmuştur. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme bakışlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan sorular bulunmaktadır. Aşağıda form ve içeriği ile ilgili açıklamalar verilmiştir.

Formun 1. bölümü: Hikaye-1. Sınıf Öğretmeni Mehmet Bey, Eylül ayı başında çalıştığı ilköğretim okulunun müdürü tarafından odasına davet edildi. Yapılan görüşmede sınıfına biri zihinsel, diğeri ortopedik engelli iki öğrencinin yerleştirildiği

bilgisi verildi. Sizce, bu görüşmeden sonra Mehmet Bey'in duygu ve düşünceleri nasıl olabilir? Aşağıdaki seçenekler içinde Mehmet Bey'in içinde olduğu durumu en iyi ifade eden rakamı daire içine alınız.

Birinci hikâyede öğretmen adaylarından istenen, Öğretmen Mehmet Bey'in durumunu 1 ile 10 arasında değişen değerler ile puanlamalarıdır. Mehmet Bey'in durumu, 1 ile belirtilen uçta 'Hiç kaygılı değil, hiç hevesli değil, hiç üzgün değil, hiç mutlu değil, hiç sınırlı değil, hiç çaresiz değil' ve 10 ile belirtilen uçta 'Son derece kaygılı, son derece hevesli, son derece üzgün, son derece mutlu, son derece sınırlı, son derece çaresiz' ifadeleri ile değerlendirilmektedir.

Hikaye-2. İlköğretim öğrencisi olan çocuğunun sınıfına zihinsel ve ortopedik engelli öğrencilerin yerleştirildiğini öğrenen bir annenin (ya da babanın) duygu ve düşüncelerini aşağıdaki hangi cümleler en iyi anlatıyor olabilir? Lütfen, anne-babanın duygu ve düşüncelerini en iyi anlatan cümlenin başına 1, ikinci derece iyi anlatan cümlenin başına 2, üçüncü derece iyi anlatan cümlenin başına 3 ve son cümleye de 4 yazınız.

(...) Bu çocukların varlığı nedeniyle, benim çocuğum artık bu sınıfta güven içinde olmayacaktır.

(...) Bu çocukların varlığı nedeniyle, sınıf öğretmeninin işi zorlaşacak ve benim çocuğuma daha az ilgi gösterecektir.

(...) Bu çocukların varlığı nedeniyle, hem öğretmenin hem de sınıftaki bütün çocukların artık daha özverili (fedakâr) davranmaları ve bu çocuklara yardımcı olmaları gerekecektir.

(...) Bu çocukların varlığı, sınıftaki tüm öğrencilerin farklılıkları öğrenmesine ve kabul etmesine katkı sağlayacaktır.

İkinci hikâyede ise öğretmen adaylarından, anne-babaların olası duygu ve düşüncelerini ifade eden cümleleri, en iyi ifade edenden başlayarak 1, 2, 3 ve 4 şeklinde sıralamaları istenmektedir.

Birinci hikâyede, sınıfına engelli öğrenci yerleştirilen öğretmenin duygu ve düşünceleri üzerinden, engellilere karşı genel tutumlar hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

İkinci hikâyede ise çocuğunun sınıfına engelli öğrenci yerleştirilen anne-babaların görüşleri üzerinden engellilere tarihsel süreçte yöneltilen 'tehdit olarak görme, yük olarak görme, acıma ve kabul etme' yaklaşımlarının öğretmen adayları tarafından ne ölçüde benimsendiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Formun 2. bölümü: Soru-1. Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünü seçmenizde hangi faktörler etkili oldu? Lütfen sizin için geçerli olan faktörleri ifade eden cümlelerin başına önem sırasına göre, en önemli faktöre 1, ikinci önemli faktöre 2, üçüncü önemli faktöre 3 yazınız. (Seçenekler: İş bulma kolaylığı, iyi para kazanma olasılığı, öğretmenlik mesleğini seviyor olmam, engellilerle çalışmaya karşı ilgi duyuyor olmam, yakın akrabalarımın içinde bir engellinin olması ve ona yardımcı

olabileceğimi düşünmem, ailemin isteği ve tercihi, öğretmenlerimin isteği ve tercihi, bu bölümde okuyan bir tanıdığımın önerileri, mezun olduğum lise nedeniyle ek puan alıyor olmam)

Soru-2. Şu anda öğrenim görmekte olduğunuz bölümden memnuniyet derecenizi aşağıdaki skalada işaretleyiniz. (Hiç memnun değilim 1.2.3.4.5.6.7.8.9.10 Son derece memnunum)

Soru-3. Bu bölümde öğrenim görmeye başladıktan sonra geleceğinizle ilgili duygu ve düşüncelerinizi en iyi anlatan rakamı aşağıdaki skalada işaretleyiniz. (İyi bir geleceğim olacağı ile ilgili son derece umutsuzum 1.2.3.4.5.6.7.8.9.10 İyi bir geleceğim olacağı ile ilgili son derece umutluyum)

Soru-4. Üniversiteye başladıktan sonra yaşadıklarınız gelecekle ilgili planlarınızda değişikliğe yol açtı mı? (Hayır, planlarım hiç değişmedi 1.2.3.4.5.6.7.8.9.10 Evet, hem de çok değişti)

Verilerin analizi

Formun birinci bölümünün analizinde öğrencilerin Mehmet Bey'in durumuna ilişkin görüşleri 'Mehmet Bey olumlu' ve 'Mehmet Bey olumsuz' şeklinde iki gruba ayrılarak hesaplanmıştır. Olumlu olarak tanımlanan grupta 'hevesli ve mutlu' ifadeleri yer alırken olumsuz olarak tanımlanan grupta 'kaygılı, üzgün, sinirli ve çaresiz' ifadeleri yer almaktadır. Gruplanan ifadelere (1 ile 10 arasında) verilen puanların ortalamaları alınarak araştırma projesine katılan ve katılmayan öğrencilerin puanları arasında fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Mehmet Bey'in olumlu duygular içinde olduğuna ilişkin iki ifade için toplam 20, olumsuz duygular içinde olduğuna ilişkin dört ifade için ise toplam 40 puan üzerinden hesaplama yapılmıştır.

İkinci bölümde ise her bir soruya verilen puanların ortalamaları alınarak gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Hikâyeye Yanıtlar

Tablo-1 incelendiğinde, araştırma projesinde görev alan ve almayan iki grup öğrencinin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak puan ortalamaları öğrencilerin tamamının Mehmet Bey'in daha çok olumsuz duygular içinde olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğrencilerin puanlamaları Mehmet Bey'in 'son derece kaygılı, üzgün, sinirli ve çaresiz' olduğu yönündedir. Benzer şekilde Mehmet Bey 'hiç mutlu ve hevesli değil' olarak yorumlanmıştır.

Tablo 1

Araştırma Projesinde Görev Alan ve Almayan Öğrencilerin Mehmet Bey'in Durumuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Ortalama Puanlara Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Mehmet Bey olumsuz	Projede görev almayan grup	41	25.05	7.69	57	-1.104	.917
	Proje grubu	18	25.28	7.89			
Mehmet Bey olumlu	Projede görev almayan grup	41	9.07	5.14	57	1.494	.141
	Proje grubu	18	7.00	4.33			

p< .05

İkinci Hikâyeye Yanıtlar

Tablo-2 incelendiğinde araştırma projesinde görev alan ve almayan öğrencilerin görüşleri arasında 'kabul etme' ve 'yük olarak görme' boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırma Projesinde Görev Alan ve Almayan Öğrencilerin Anne-Babaların Görüşlerine İlişkin Yanıtlarının Ortalamalarına Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Tehdit olarak görme	Projede görev almayan grup	41	1.61	1.18	57	-1.197	.236
	Proje grubu	18	2.00	1.08			
Yük olarak görme	Projede görev almayan grup	41	1.95	1.05	57	-2.064	.044
	Proje grubu	18	2.50	0.62			
Acıma	Projede görev almayan grup	41	1.32	1.01	57	1.010	.317
	Proje grubu	18	1.06	0.64			
Kabul etme	Projede görev almayan grup	41	1.12	1.10	57	2.36	.022
	Proje grubu	18	0.44	0.78			

p< .05

Araştırma projesinde görev alan öğrenciler, kaynaştırma öğrencilerinin çevresindekiler için yük olduğunu daha yüksek oranda düşünmektedirler. Benzer şekilde kaynaştırma öğrencilerinin farklılıkların kabulüne katkı sağlayacağı yönündeki görüşe araştırma projesinde çalışan öğrencilerin daha düşük oranda katıldıkları görülmektedir.

Verilerin analizi aynı zamanda, tüm öğretmen adaylarının engellileri yüksek oranda tehdit ve yük olarak görürken, kaynaştırmanın farklılıkların kabulüne katkı sağlayacağı görüşüne düşük oranda katıldıklarını göstermektedir.

Bölümün Tercih Edilme Nedenleri

Formun ikinci bölümünde yer alan ilk soruya verilen yanıtların analizi, bölümün tercih edilme nedenlerinin sırasıyla ‘iş bulma kolaylığı, öğretmenlik mesleğini sevme ve iyi para kazanma olasılığı’ olduğunu göstermiştir. En az puanlanan seçenekler ise ‘ailemin ve öğretmenlerimin isteği ve tercihi’ seçenekleri olmuştur.

Bölüme bakış. Tablo 3 incelendiğinde araştırma projesinde görev alan grubun hem bölümden memnuniyet boyutunda hem de gelecekle ilgili umutlu olma boyutunda, projede görev almayanlardan anlamlı düzeyde farklılaştıkları görülmektedir. Projede görev alan öğrenciler bölümden daha memnun ve geleceklerinden daha fazla umutludurlar.

Tablo 3

Araştırma Projesinde Görev Alan ve Almayan Öğrencilerin Bölüme İlişkin Görüşlerini Yansıtan Ortalama Puanlara Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Bölümden memnun olma	Projede görev almayan grup	41	7.37	2.12	57	-2.992	.004
	Proje grubu	18	8.94	1.06			
Gelecekte umutlu olma	Projede görev almayan grup	41	7.83	2.11	57	-2.589	.012
	Proje grubu	18	9.17	0.86			
Gelecek planlarında değişiklik	Projede görev almayan grup	41	6.40	2.77	57	-0.739	.463
	Proje grubu	18	7.00	3.24			

p<. 05

Korelasyonlar

Öğrencilerin bölüme ilişkin soruları içeren formun ikinci bölümüne verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkilerin analizi sonucunda bölümden memnuniyet düzeyi ile

engellilerle çalışmaya karşı ilgi duyma düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r= 0.302$, $p< .05$).

Bölümden memnuniyet düzeyi ile iş bulma kolaylığı düzeyi ve iyi para kazanma olasılığı düzeyi arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r= -0.281$, $p< .05$; $r= -0.293$, $p< .05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ZEÖ lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının iki önemli konuda görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öncelikle kaynaştırma uygulamalarına yönelik bakış açıları değerlendirilmiş; daha sonra ZEÖ bölümüne yönelik düşünceleri irdelenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri, kaynaştırma ile ilgili bir araştırmaya katılmış olma ve olmama durumuna göre iki farklı grubun karşılaştırılması yapılarak incelenmiştir.

Araştırmanın ilk sorusuna verilen yanıtlar, ZEÖ programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sınıfına özel gereksinimli öğrenci yerleştirildiğini öğrenen Öğretmen Mehmet Bey'i, 'kaygılı, üzgün, sinirli ve çaresiz' olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarını, öğretmenlerin olumsuz tutum sergileyecekleri bir durum olarak gördüklerini göstermektedir. Benzer bir bulgu kaynaştırma öğrencileriyle ilgili ilk deneyimleri sorulan 19 öğretmenin tepkilerini 'endişeli, kaygılı, kızgın ve isteksiz' gibi kelimelerle ifade ettikleri araştırmada da ortaya çıkarılmıştır (Giangreco ve ark., 1993). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili genellikle olumsuz tutumlara sahip olduğunu gösteren başka pek çok araştırma olduğu bilinmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Güner-Yıldız ve Melekoğlu, 2012; Güner-Yıldız & Sazak-Pınar, 2012; Hines, 2001; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sucuoğlu ve ark., 2008; Uysal, 2004). ZEÖ öğrencileri, kaynaştırma uygulamalarının çocukların sosyal ve akademik gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri hakkında eğitim alsalar da Türkiye'deki kaynaştırma sınıflarında yaşanan zorlukları hem derslerin içeriğinde teorik olarak görmekte hem de kaynaştırma sınıflarında yaptıkları gözlemlere dayanarak iyi bilmektedirler. Ayrıca, araştırma projesinde görevli oldukları için kaynaştırma sınıflarında daha uzun süre gözlem yapan gruptaki öğretmen adayları, araştırmaya katılmayan arkadaşlarından farklı olarak, destek hizmetlerin olmayışı ve öğretmenlerin olumsuz tutumları gibi faktörler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmuşlardır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının kaynaştırma sınıflarıyla ilgili deneyimlerinin verdikleri yanıtları şekillendirmiş olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci örnek olaya verilen yanıtların analizi ile elde edilen diğer bir sonucu, öğretmen adaylarının, anne-babaların kaynaştırma öğrencilerini yüksek oranda tehdit unsuru ve yük olarak göreceklarını düşünmeleridir. Bu sonucu iki şekilde yorumlamak olasıdır: Öğretmen Mehmet Bey örneğinde olduğu gibi, ZEÖ bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar kaynaştırma ile ilgili deneyimlerinden etkilenmekte ve bu nedenle kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki diğer çocukların anne-babaları tarafından istenmeyeceğini düşünmektedirler. Öte taraftan

engellilerin toplum tarafından tarihsel süreçte ‘güvenliği tehdit eden’, ‘yük olan’ ve ‘aciz olan’ bireyler olarak görülmesi (Burcu, 2006) ile ilgili bakış açısı, aslında, kendilerinin değil başkalarının –anne-babaların- görüşlerini yazdıklarını düşünen ve bu nedenle eleştirilme endişesi olmadan sorulara yanıt veren ZEÖ bölümü öğrencileri tarafından da paylaşılmaktadır. Toplumun büyük bir kesiminde engellilerin yük olarak görüldüğü ve aciz bireyler olarak tanımlandıkları çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmaktadır (Burcu, 2011; Şenyurt-Akdağ ve ark., 2011; ÖZİDA, 2009). Toplumun birer üyesi olan öğretmen adaylarının, içinde buldukları kültürün özelliklerinden etkilenmeleri doğal olsa da çalışacakları öğrenci grubuna ilişkin olumsuz sayılabilecek bakış açısına sahip olmalarının doğal ya da kabul edilebilir bir olgu olarak görülemeyeceği düşünülmektedir.

Araştırma ile elde edilen başka bir bulgu grubu, öğretmen adaylarının ZEÖ programı ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların analiz sonuçlarından oluşmaktadır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının bölümü seçme nedenleri sırasıyla ‘iş bulma kolaylığı, öğretmenlik mesleğini sevmeye ve iyi para kazanma olasılığı’dır. Bu sonuç, Nartgün (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Son yıllarda Türkiye’de öğretmenlik alanlarından ZEÖ’nin oldukça popüler hale geldiği görülmektedir. Özellikle mezun olduktan sonra iş bulma ve daha yüksek ücretlerle çalışma konularında diğer birçok öğretmenlik programına göre daha fazla olanak bulunması ZEÖ’nin tercih edilmesindeki en önemli sebeplerden olarak görülmektedir. Özellikle her yıl artan özel eğitime gereksinim duyan öğrenci sayısı ve ZEÖ programlarının Türkiye’de sınırlı sayıda bulunması, bu alandaki öğretmen ihtiyacının hem kamu sektöründe hem de özel sektörde devam edeceğini göstermektedir. Bu sebeple ZEÖ programının öncelikli tercih sebebinin iş bulma kolaylığı olarak devam edeceği tahmin edilmektedir.

Öğretmen adaylarının ZEÖ programına bakışlarının sorgulandığı bölümün diğer bulgusu, araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının bölümden memnuniyet ve geleceklerinden umutlu olma düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ZEÖ programını tercih eden öğrencilerin çoğunluğunun bu tercihlerinden dolayı pişman olmadıklarını göstermektedir. Kaynaştırma ile ilgili araştırmada görev alan grubun sonuçlarının, görev almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek oluşu ise alanla ilgili araştırma gibi farklı etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara göre ZEÖ programını daha çok benimsediklerini ve bölümden memnuniyetlerinin bu sebeple daha fazla olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın son bulgusu, öğretmen adaylarının bölümü seçme nedenleri ile bölümden memnun olma düzeyleri arasındaki korelasyonların hesaplanmasıyla elde edilmiştir. Sonuçlara göre, engellilerle çalışmaya karşı ilgi duyma düzeyi ile bölümden memnun olma düzeyi arasında pozitif ve anlamlı; iş bulma kolaylığı düzeyi ile iyi para kazanma olasılığı düzeyi arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, ‘para kazanma ve iş bulma’ gibi bir meslek seçiminde en sonlarda düşünülmesi gereken ölçütlerin öncelikli olmasının olumsuz sonuçlar yaratabileceğini düşündürmektedir. Meslek seçimi, kişinin yaşamını olumlu ya da olumsuz etkileme

gücüne sahip önemli bir karardır. Bu kararı verirken, o mesleği yapma isteği ve mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyi gibi meslek yaşamını sürdürürken verimli ve mutlu olmayı sağlayacak faktörlerin ele alınması gereklidir. ZEÖ bölümüne gelen öğrencilerin bir kısmının bu faktörler yerine mesleğin maddi boyutuna odaklanıyor olmaları, onların hem öğrencilik yaşamlarında hem de mesleğe başladıktan sonra yeteneklerini tam olarak kullanamamaları ve mutsuz olmaları ile sonuçlanabilecek bir durum olarak görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, ZEÖ bölümünde öğrenim gören öğrenci profilini ortaya koymaya çalışmaktadır. Ülkemiz okullarında çalışacak olan öğretmen adaylarının tutum, bilgi ve beceri açılarından istenen niteliklere sahip olmaları, sadece öğrencileri açısından değil ülkenin geleceği açısından da önemlidir. Bu nedenle bu ve benzeri araştırmaların sonuçlarının özellikle öğretmen adaylarının seçimi ve kaliteli birer öğretmen olarak yetiştirilme çalışmalarında veri olarak kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akçamete, G. (2010). Özel gereksinimi olan çocuklar. In G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (31-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ataman, A. (2008). Gazi eğitim enstitüsü özel eğitim şubesi ilk mezunları. *Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-13.
- Batu, S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması öğretmen el kitabı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Burcu, E. (2006). Özür lülük kimliği ve etiketlemenin kişisel ve sosyal söylemleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-83.
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 37-54.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weakness of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277.
- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The teacher attitudes toward inclusion scale (TATIS) technical report. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servletERICServlet?accno=ED509930> adresinden 15.08.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Çifci, İ., Yıkılmış, A., & Akbaba Altun, S. (2001). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırılmış öğrencilere yönelik pekiştireç kullanma durumlarının belirlenmesi*. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-40.

- Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (Çev. G. Akçamete, H. G. Şenel, E. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gao, W. & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359-372.
- Gözün, Ö. & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Güner-Yıldız, N. & Melekoğlu, M. A. (2012). *Kaynaştırma sınıflarının özellikleri*. 22. Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Trabzon.
- Güner-Yıldız, N., & Sazak-Pınar, E. (2012). Examining teachers' behavior related to students with special needs in inclusive classrooms. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (2), 475-488.
- Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67-73.
- Hines, R. A. (2001). *Inclusion in middle schools*. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- MEB. (2012). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2011-2012*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf adresinden 15.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Nartgün, Ş.S. (2007). Özel eğitim öğrencilerinin istihdam beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 141-158.
- Orel, A., Töret, G., & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 5(1), 23-33.
- ÖSYM. (2011). Taban puanları listesi. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-58082/h/kilavuzyayinexceldokumutablo4y.pdf> adresinden 12.11.2012 tarihinde edinilmiştir.
- ÖZİDA. (2009). Toplum özurlülüğü nasıl anlıyor. http://www.ozida.gov.tr/arastirma/toplum_ozurlulugu_nasil_anliyor.pdf adresinden 18.02.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Quantitative synthesis of survey research literature: Methodology and validation. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri

- (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Theoretical perspectives* (Vol. 10A, pp. 209-223). Greenwich, CT: JAI.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., & Güner, N. (2008). *Assessing proactive classroom management behaviors of the teachers of the inclusive classrooms*. Proceedings of the 31st Annual Conference of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, Kansas-U.S.A.
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., & Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), 92-99.
- Şenyurt-Akdağ, A., Tanay, G., Özgül, H., Kelleci-Birer, L., & Kara, Ö. (2011). *Türkiye'de engellilik temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları uygulama ve Araştırma Merkezi. http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/docs/Engellilik_İzleme_Raporu.doc adresinden 23.02.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1989). On accepting relationships between people with mental retardation and non-disabled people: Towards on understanding of acceptance. *Disability, Handicap & Society*, 4(1), 21-36.
- Uysal, A. (2004). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar, Kök Yayıncılık (Editör: Ahmet Konrot), Ankara, sf. 121-135.
- Varlier, G., & Vuran S. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 6(2), 553-585.