



EPÖDER

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ
TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

*International Journal of Curriculum and
Instructional Studies*

CİLT/VOLUME: 4 SAYI/ISSUE: 7 HAZİRAN/JUNE 2014 ISSN: 2146-3638



ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ
Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

**INTERNATIONAL JOURNAL of
CURRICULUM and INSTRUCTIONAL STUDIES**
is peer reviewed and published semiannually (June and December)

Derginin Akçalı Sponsoru (Sponsor)
EPÖDER

Sahibi (Owner)
Eğitim Programları ve Öğretim Derneği adına
Prof. Dr. Özcan Demirel

Editör (Editor)
Prof. Dr. Özcan Demirel

Editör Yardımcısı (Co-Editor)
Doç. Dr. Melek Demirel

Yayın Kurulu (Editorial Board)
Prof. Dr. Kıymet Selvi
Prof. Dr. Lynn Davies
Prof. Dr. Lîliana Ezechil
Prof. Dr. Nikos Terzis
Doç. Dr. Ahmet Ok
Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı
Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

Dil Editörleri (Language Editors)
Doç. Dr. Arda Arıkan (İngilizce)
Doç. Dr. Neşe Tertemiz (Türkçe)

Kapak Tasarımı (Cover Design)
Yılmaz Yücel

Dizgi (Design)
Ezgi Öz Dincel

Yönetim Yeri (Address)
Karanfil/2 Sokak No: 45 Kızılay - ANKARA
Tel (phone): +90 0532 361 9318
Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738
e-ortam (Web Page): <http://www.ijocis.org>
e-posta (E-mail): demirel.ozcan@gmail.com

Baskı [Publication]

Ayrıntı Matbaası
İvedik Organize Sanayi Bölgesi 28. Cad. 770 Sok. No:
105 / A Ostim Yenimahalle / ANKARA
ISSN / 2146-3638

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

DANIŐMA KURULU / ADVISORY BOARD

ACAT	Bahaddin	Osmangazi Üniv.	Eskişehir/ Türkiye
AKSU	Meral	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
ARSLAN	Mehmet	Gazi Osman PaŐa Üniv.	Tokat / Türkiye
BATTAL	Nevzat	İnönü Üniversitesi	Malatya/Türkiye
BAYKAL	Ali	Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul/Türkiye
ÇELENK	Süleyman	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bolu/ Türkiye
DAVIES	Lynn	Birmingham University	İngiltere/ England
DEMİREL	Özcan	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
DOLL	William	Victoria University	Kanada/ Canada
ERDEN	Münire	Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
EZECHIL	Liliana	University of Pitești	Romanya/ Romania
FER	Seval	Trakya Üniversitesi	Edirne/ Türkiye
GALEVSKA	Natasa Angelosko	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya/ Macedonia
GÜRKAN	Tanju	Girne Amerikan Üniversitesi	KKTC
GÜROL	Mehmet	Fırat üniversitesi	Elazığ/ Türkiye
HAKAN	Ayhan	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
KAYA	Zeki	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
KISAKÜREK	M. Ali	Ankara Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
KÖMLEKSİZ	Müfit	Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi	KKTC
MIRCHEVA	Violeta	Sofia University	Bulgaristan/ Bulgaria
ÖZER	Bekir	Doğru Akdeniz Üniversitesi	KKTC
PAYKOÇ	Fersun	ODTÜ	Ankara/Türkiye
PINAR	William F.	University of British Colombia	Kanada/ Canada
ROPO	Eero	University of Tampere	Finlandiya/ Finland
SABAN	Ahmet	Selçuk Üniversitesi	Konya/ Türkiye
SAĞLAM	Mustafa	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
SARACALOĞLU	A. Seda	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
SAYLAN	Nevin	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir/ Türkiye
SENEMOĞLU	Nuray	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
SKEVA	João Para	University of Massachusetts Dartmouth	ABD/ USA
SÖNMEZ	Veysel	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
SÜNBÜL	A.Murat	Selçuk Üniversitesi	Konya/ Türkiye
TAŐPINAR	Mehmet	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
TERZIS	Nikos	Aristotels University	Yunanistan/ Greece
TÜRKOĞLU	Adil	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
ÜLTANIR	Gürcan	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YANPAR YELKEN	Tuğba	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YAŞAR	Őefik	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
YILDIRAN	Güzver	Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
YILDIRIM	Ali	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
YLILUOMA	Pertti V.J.	University of Oulu	Finlandiya/ Finland
ZABALA	Jesus Goã'i	University of Basque	İspanya/ Spain

Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”, yedinci sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bilindiği gibi 7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında Gaziantep’te düzenlenen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongre’sinde sunulan bildirilerinizi dergimizde makale olarak değerlendirmeye davet etmiştik. Bu çağrımıza cevap vererek bildirimlerini gönderen tüm araştırmacılara teşekkür ederiz. Değerlendirme sürecine alınan makalelerden hakem süreci tamamlanan çalışmaları, gönderilme sırasına göre yayınlamaya devam edeceğiz. Dilerseniz bildirimlerinizi bize hala gönderebilirsiniz. Ancak kongrede sunulmuş olsa bile bazı çalışmalar, bilimsel niteliği hakemler tarafından yeterli nitelikte bulunmaması nedeniyle dergimizde değerlendirilememiştir. Makalelerin incelenmesinde sürecinde katkı getiren ve çalışmalarını titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kongrede bildiri olarak sunulan ve dergimize gönderilen çalışmalardan Doç.Dr. Abdullah ADIGÜZEL “**Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları ile Bilgi Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**”, Hasan KILIÇ ve Yrd.Doç.Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL “**İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**”, Doç.Dr. Gülsen ÜNVER ve Elif KURŞUNLU “**Okulöncesi Öğretmen Eğitiminde Kuram Uygulama Bağlantısı**”, Yrd.Doç.Dr. Funda NAYIR ve Doç.Dr.Şakir ÇINKIR “**Uygulama Öğretmenleri, Yöneticileri ve Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Okullarda Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri**” başlıklı makaleleri bu sayımızda yer almıştır. Yeni sayımızda ayrıca Doç.Dr. Zeki ARSAL “*Analysis of Religious Education Program in terms of Secularism and Multiculturalism*”, Yrd.Doç.Dr. Tuba GÖKMENOĞLU “**Geniş Açık Modeller ve Yaklaşımlar Açısından Türkiye’de Program Değerlendirme Çalışmaları**” ve Arş.Gör. M. Fatih ALKAN ve Prof.Dr. Mehmet ARSLAN “*İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi*” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan tüm eğitimcilere dergimize bilimsel niteliği yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için tekrar çağrıda bulunuyoruz. Uluslar arası alan indekslerinde taranabilmemiz yayınlanan araştırmaların bilimsel niteliği ile doğrudan ilintili olduğu için değerlendirme sürecine özel bir önem veriyor ve seçici davranıyoruz.

Bu yıl 3. Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’ni 22 - 24 Ekim 2015 tarihleri arasında Adana’da Çukurova Üniversitesi’nde yapacağız. Önceki kongrelerde olduğu gibi alanımızdaki çalışmaları uluslar arası bir platformda tartışmayı ve paylaşmayı umut etmekteyiz.

Esenlik dileklerimizle,

Prof. Dr. Özcan Demirel

From Editor

International Journal of Curriculum and Instructional Studies is now publishing its seventh issue. We had invited our readers to submit manuscripts based on their papers presented at the 3rd National Curriculum and Instruction Conference which was held from May 7 to 9, 2014 in Gaziantep. We thank all researchers who responded to this call and submitted manuscripts. Articles accepted for publication upon the completion of the review process will be included in upcoming issues based on the date of submission to the journal. We still welcome manuscript submissions based on papers presented at the congress. However, some manuscripts based on papers presented at the congress could not be accepted since reviewers did not find their scientific quality sufficient. We sincerely thank all manuscript reviewers for their meticulous reviews, service and efforts towards maintaining the quality of our journal during their busy work schedules.

Included in this issue are the following articles that are based on papers presented at the congress: *“The Investigation of Different Variables of the Relationship between Teachers Candidates’ Attitudes for Learning and Information Literacy Skills”* by Assoc. Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL; *“Primary Subject Teachers’ Individual Innovativeness Levels and Lifelong Learning Tendencies”* by Hasan KILIÇ and Assist. Prof. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL; *“Connecting the Theory and Practice in Preschool Teacher Education”* by Assoc. Prof. Dr. Gülsen ÜNVER and Elif KURŞUNLU; *“Mentor Teachers, Administrators, and Pedagogical Formation Students’ Problems Associated with Teaching Practice and Possible Recommendations”* by Assist. Prof. Dr. Funda NAYIR and Assoc. Prof. Dr. Şakir ÇINKIR; *“Analysis of Religious Education Program in terms of Secularism and Multiculturalism”* by Assoc. Prof. Dr. Zeki ARSAL; *“The Wide Angle: Program Evaluation Studies in Turkey in Terms of Models and Approaches”* by Assist. Prof. Dr. Tuba GÖKMENOĞLU and *“Evaluation of the 2nd Grade English Language Curriculum”* by Research Assistant M.Fatih ALKAN and Prof.Dr. Mehmet ARSLAN. Again, we invite educators in the field of Curriculum and Instruction to submit original manuscripts with a high level of scientific quality. Inclusion in international subject indexes is linked to the scientific quality of articles published in the journal and we attach great importance the review process and accept articles selectively.

The 3rd International Curriculum and Instruction Congress will be held from October 22 to 24, 2015 in Adana. During this congress, we hope to share our work in an international arena as we did previously.

With my best wishes,

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden.....	v
From Editor.....	iv
Analysis of Religious Education Program in terms of Secularism and Multiculturalism <i>Din Eğitim Programının Laiklik ve Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi</i> Zeki ARSAL	1-12
Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları ile Bilgi Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>The Investigation of Different Variables of the Relationship between Teachers Candidates' Attitudes for Learning and Information Literacy Skills</i> Abdullah ADIGÜZEL	13-24
İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri <i>Primary Subject Teachers' Individual Innovativeness Levels and Lifelong Learning Tendencies</i> Hasan KILIÇ, Zeynep AYYAZ TUNCEL	25-36
Okulöncesi Öğretmen Eğitiminde Kuram Uygulama Bağlantısı <i>Connecting the Theory and Practice in Preschool Teacher Education</i> Gülsen ÜNVER, Elif KURŞUNLU	39-54
Geniş Açı: Modeller ve Yaklaşımlar Açısından Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmaları <i>The Wide Angle: Program Evaluation Studies in Turkey in Terms of Models and Approaches</i> Tuba GÖKMENOĞLU	55-70
Uygulama Öğretmenleri, Yöneticileri ve Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Okullarda Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri <i>Mentor Teachers, Administrators, and Pedagogical Formation Students' Problems Associated with Teaching Practice and Possible Recommendations</i> Funda NAYIR, Şakir ÇINKIR	71-86
İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi <i>Evaluation of the 2nd Grade English Language Curriculum</i> M. Fatih ALKAN, Mehmet ARSLAN	87-100
Yazım Kuralları / Writing Guidelines	101

Analysis of Religious Education Program in terms of Secularism and Multiculturalism

Din Eğitim Programının Laiklik ve Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi

Zeki ARSAL*

Abstract

In this study, the researcher examined the legal background of religious education in Turkey and the philosophy, principles and objectives of Religious and Moral Course Program implemented in formal elementary schools in Turkey with regard to secularism and multiculturalism. In the study, the Constitution of the Turkish Republic, the Basic Law of National Education numbered 1739 and the Religious and Moral Course Program as records were examined. The results of the study showed that the Elementary School Religious and Moral Course Program consists of many objectives related to the secular and multicultural education. However, the results showed that there are same contradictions between the philosophy, principles and objectives of the program and legal bases of secularism and multiculturalism. The Religious and Moral Course Program in Turkey should be revised by considering students with different religious beliefs.

Keywords: Secularism, Multiculturalism, religious education, elementary school program

Öz

Bu çalışmada araştırmacı Türkiye’de din eğitiminin yasal temelleri ve resmi ilköğretim okullarında uygulanan Din ve Ahlak Bilgisi Ders Programının felsefesi, ilkeleri ve hedefleri laiklik ve çok kültürlülük açısından incelemiştir. Araştırmada kayıtlar olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve İlköğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, Din ve Ahlak Bilgisi Ders Programının laik ve çok kültürlü din eğitimi ile ilgili birçok hedef içerdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, araştırma sonuçları programın felsefesini, ilkelerini ve hedeflerini ile laik ve çok kültürlülüğün yasal temelleri arasında bazı çelişkiler bulunduğunu göstermektedir. Türkiye’deki Din ve Ahlak Bilgisi programı farklı dini inançları olan öğrenciler dikkate alınarak yenilenmelidir.

Anahtar sözcükler: Laiklik, Çok kültürlülük, Din eğitimi, İlköğretim programı

Introduction

The European Union’s policies are designed to support different religious beliefs in European countries. Religious communities and churches can participate in the project of the European unification. However, differences in state-church relations, various sects and religious groups, and self-identification as “no religion,” create an increase in the number of minorities who have different religious affiliations. Moreover, reasons such as anti-Semitism and Islamophobia make it difficult to create a common approach to religious education in Europe (Jackson, 2000). The problem is to find some social cement to

* Assoc.Prof.Dr., Abant İzzet Baysal University, e-mail:arsal_z@ibu.edu.tr

ensure that people with different moral religious and ethical values can live together with a degree of harmony (Gokulsing, 2006).

European Union countries differ by religious education. It is possible to classify religious education in European countries into countries that have the confessional system and those that have the non-confessional system (Jackson, 2000). In the confessional system, religious education is under the responsibility of religious institutions. For instance, in Germany, and based on the constitution and a non-discrimination principle, churches provide consultancy for religious education within the framework of equal rights. In the non-confessional system, religious institutions have no role related to public education. For example, in France, there is no subject about religion in the curricula and religious education included in such courses as history and philosophy must be purely informational (Estivalez, 2006). While there are different religions and religious practices in European countries, there is consensus that religious education should be offered in state-funded schools. The basic problem lies in identifying a common religious education approach and standard that ensures social integration by respecting religious differences. The Constitution of the European Union establishes a framework for religious education in EU states and can be used as a reference for a common approach to religious education. The following articles of the Constitution of the European Union are related to religious education practices and cover certain standards to which member states should adhere.

Article II-10: Freedom of thought, conscience and religion

1. Everyone has the right to freedom of thought, conscience and religion. This right includes freedom to change religion or belief and freedom, either alone or in community with others and in public or in private, to manifest religion or belief, in worship, teaching, practice and observance.

Article II-21: Non-discrimination

1. Any discrimination based on any ground such as sex, race, color, ethnic or social origin, genetic features, language, religion or belief, political or any other opinion, membership of a national minority, property, birth, disability, age or sexual orientation shall be prohibited.

Article II-22: Cultural, religious and linguistic diversity

The Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity.

(Constitution for Europe, 2003, p.49-51).

In Recommendation 1720, adopted on 4 October 2005, the Parliamentary Assembly of the Council of Europe declared:

“Education is essential to combat ignorance, stereotyping, and incomprehension of religions. Governments must also do more to guarantee freedom of conscience and religious expression, to encourage religious instruction, to promote dialogue with and between religions, and to further the cultural and social expression of religions.” “The understanding of religion is an integral part of understanding the history of humanity and its civilizations. It is entirely different from belief in one particular religion or its practice. Even the countries in which one confession largely predominates must teach the origins of all religions rather than privilege one or promote proselytizing.” (Parliamentary Assembly, 2005).

It is evident that the articles of the EU Constitution and the Declaration of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe are supportive of religious tolerance. Religious tolerance is among the most fundamental human rights (Universal Declaration of Human Rights; Article 2, Article 26). Religious tolerance is a universal supported in the home and at school (Almond, 2010). Multicultural religious education and secularism plays an important role in gaining religious tolerance. Secularism and multiculturalism can aid individuals by familiarizing themselves with different cultural backgrounds, to be tolerant of them and to be able to live entirely in peace (Gundara, 2000).

Multicultural Education and Secularism

Grant (1994) defined multicultural education as an educational process and philosophical concept based on the ideals of “justice, freedom, equality, and dignity”. Banks (1998) states that “multicultural education brings equality of opportunity in education to those students with a different gender; ethnic and cultural origin.” One of the most important aims of multicultural education is to eliminate prejudice and discrimination against different cultures and to establish social justice and equality among all social groups (Sleeter and Grant, 1987). Multicultural education helps to foster appreciation of cultural differences and a positive attitude towards those with a different cultural past (Solomon, 1982). In line with the definitions and aims of multicultural education, the principles to be considered by philosophy of multicultural education should be as follows:

- Multicultural education has to help students to get to know, respect and tolerate different religious beliefs and ideas (Gundara, 2000; Portera, 2008).
- Multicultural education has to enable students to develop a religious identity in the light of their own religious culture (Miedema and Bertran-Troost, 2008).
- Multicultural education has to help contribute to the solution of such social problems as religious prejudice, discrimination and abuse (Coulby and Zambeta, 2008).
- Multicultural education has to take secularism as its basis (Modood, 2007).
- Multicultural education has to contribute to people with different religious beliefs and ideas, thus allowing them to live united in peace (Banks, 1994; Gundara, 2000).

The adaptation of the principles of multicultural education into the religious education brings to mind secularism. In other words, multicultural religious education means secular religious education. Secularism and multiculturalism include the same philosophical purposes. Overall, secularism and multiculturalism play as a tandem role in an opposing force (Bhandar, 2009). Modood (2007) stated that secularism is one of the ways to implement this structure. Secularism is defined as “indifference to or rejection or exclusion of religion or religious considerations” (Mitchell, 1987). Gulalp (2003) reported that secularism is associated with enlightenment and the freedom of thought. According to Berger (1967:107) secularization is “the process by which sectors of society and culture are removed from the domination of religious institutions and symbols.” Secularism is commonly thought of as a separation of religious from secular institutions. More specifically the regulation of religious belief out of the public and into the private sphere must be considered. However, it is not true that religious beliefs are not important for secularism. It is accepted that religious beliefs are main part of the social life of people who believe a religion according to secularism (Marty, 1964). Secularism rejects the advocacy of specific religious beliefs while supporting to philosophical aspects of different forms of religious beliefs. According to Taylor, secularism means religious freedom and a state does not have the authority on any religious beliefs and ideas (Bhandar, 2009).

Mahmood (2006) reported that secularism has commonly been interpreted as securing the principle of freedom of conscience, and the toleration of religious expression as a private matter. Brown (2006) emphasized that a secular state has to be tolerant towards cultural and historical differences. Schools must teach democratic values as respecting other students’ religious beliefs, race, culture and sexual orientation and avoid discrimination (Blum, 2010). A moderate secularism recognizes pluralistic societies. Overall, school curriculum must include themes such as plurality, equality, inquiry and authenticity.

Secularism in Turkey

The Constitution of Turkish Republic defines Turkish Republic as a secular state (Constitution of Turkish Republic, 2011). Secularism was a modernization project designed by Atatürk (Erdogan, 1999; Yavuz 2009). In 1924 the Caliptate and the Ministry of Religion Affairs were abolished. In 1925 religion orders were prohibited. A civil Code in the western style was introduced in 1928. In 1928 constitution was amended and the articles stating that “the state’s religion is Islam” were deleted. Finally the principles of secularism were formally introduced into the Turkish Constitution by the amendment

carried out in 1937 (Daver, 1988). The secularism that was adopted in Turkey has often been related to the French *laïcité* tradition. While in some senses it may be accurate that some elements were borrowed, in actual practice the Turkish brand of secularism has taken its own character (Barker, 2012). Secular religious education is important for Turkey which has a rich historical and cultural past harboring various religions and religious ideas (Çelebi, 2009). In line with the law of harmonization code of the European Union, Turkey as a nation must apply EU mandates. This perspective requires that religious education in Turkey must be configured in accordance with the secular and multicultural education principles. As previously mentioned, there is no common practice in Europe in relation to religious education. It is important to implement religious education practices in line within the context of secularism and multiculturalism. This study may blaze a trail to ensure that EU member states evaluate their legal arrangements and practices and program related to religious education in terms of multiculturalism and secularism. Besides, this study may provide a reference for the European Union Commission to evaluate Turkey's attempts with regards to the human rights issues that arose during in the accession period. In this study, the researcher examined the legal background of religious education at elementary schools in Turkey and objectives of the Religion and Moral Course program provided in formal elementary schools with regard to multiculturalism and secularism.

Purpose of the Study

The purpose of the study is to examine the legal bases of secular and multicultural religious education, and philosophy, principles and objectives of Religious and Moral Course Program implemented in elementary schools in Turkey with regard to multiculturalism and secularism. The present study was guided by the following main questions:

What is the legal basis for a secular and multicultural religious education at elementary schools in Turkey?

What are the philosophy, principles and objectives of Religious and Moral Course Program implemented at elementary schools with regard to secular and multicultural education?

Method

Research Design

The study was designed as a qualitative research by using records. Lincoln and Guba (1985, p. 277) defined records as "any written or recorded statement prepared by or for individual or organization for the purpose of attesting to an event or providing an accounting." In this study, the researcher examined the Constitution of the Turkish Republic, the Basic Law of National Education numbered 1739 and the Moral and Religious Course Program as records.

Data Collection

In the study, the researcher examined the Constitution of the Turkish Republic and the Basic Law of National Education numbered 1739 in order to determine the legal bases of secular and multicultural religious education. Moreover, the researcher examined the Moral and Religious Course Program implemented in the elementary schools in Turkey to evaluate the philosophy, principles of religious education, and objectives related to the secular and multicultural education.

Data Analysis

Content analysis was carried out to examine the records used as the sources of data of the study. Content analysis involves interpreting, theorizing or making sense of data by categorizing and coding, and then establishing a pattern for the entire data set by relating the categorizes to another (Gubrium and Holstein, 1997). In the study, the researcher determined and used 4 criteria based on secularism and multicultural education literature (Banks, 1994; Bhandar, 2009; Blum, 2010; Coulby and Zambeta, 2008;

Gundara, 2000; Gokulsing, 2006; Modood, 2007; Portera, 2008) for the content analysis. 4 criteria used in the analysis were following: *Criteria 1 (Respect to different religion beliefs and ideas)*: Secular and multicultural education has to help students to get to know and respect different religious beliefs and ideas.

Criteria 2 (No prejudice and discrimination and abuse): Secular and multicultural education has to help contribute to the solution of such social problems as religious prejudice, discrimination and abuse.

Criteria 3 (Secularism): Multicultural education has to accept secularism as its basis.

Criteria 4 (Living together peacefully): Secular and multicultural education has to contribute to people with different religious beliefs and ideas for living together peacefully.

At the first stage of analysis, the researcher determined the articles of the Constitution of the Turkish Republic and the Basic Law of National Education, the philosophy, principles and objectives of the program on secular and multicultural education. Then, two researchers interested in religious and multicultural education reviewed the results of analysis by considering 4 criteria on secularism and multiculturalism. After the consensus, the researcher determined and interpreted the findings of the study according to criteria based on secular and multicultural education literature.

Findings

What is the legal basis for a secular and multicultural religious education at elementary schools in Turkey?

One of the first main legal bases of secular and multicultural moral and religious education in Turkey is the Constitution of the Turkish Republic. The articles 2, 10, 24, and 42, which are related to education, of the Constitution of the Turkish Republic are the basis of secular and multicultural religious education in Turkey.

Article 2. The Republic of Turkey is a democratic, secular and social state governed by the rule of law; bearing in mind the concepts of public peace, national solidarity and justice; respecting human rights; loyal to the nationalism of Atatürk, and based on the fundamental tenets set forth in the Preamble (Constitution of Turkish Republic, 2011).

The Article 2, which defines the characteristics of the Turkish Republic, describes the Turkish Republic as a secular, social and constitutional state. The secular characteristic of the Turkish Republic calls for a secular and multicultural moral and religious education.

Article 10. All individuals are equal without any discrimination before the law, irrespective of language, race, color, gender, political opinion, philosophical belief, religion and sect, or any such considerations (Constitution of Turkish Republic, 2011).

The Article 10 of the Constitution of the Turkish Republic states that every citizen is equal before law regardless of their mother language, race, color, sex, political opinion, philosophical worldview, religion, sect...etc. A secular and multicultural religious education is a *sine qua non* for the Article 10 to be fully put into practice.

Article 24. Everyone has the right to freedom of conscience, religious belief and conviction. Acts of worship, religious services, and ceremonies shall be conducted freely, provided that they do not violate the provisions of Article 14. No one shall be compelled to worship, or to participate in religious ceremonies and rites, to reveal religious beliefs and convictions, or be blamed or accused because of his religious beliefs and convictions. Education and instruction in religion and ethics shall be conducted under state supervision and control. Instruction in religious culture and moral education shall be compulsory in the curricula of elementary and secondary schools. Other religious education and instruction shall be subject to the individual's own desire, and in the case of minors, to the request of their legal representatives. No one shall be allowed to exploit

or abuse religion or religious feelings, or things held sacred by religion, in any manner whatsoever, for the purpose of personal or political influence, or for even partially basing the fundamental, social, economic, political, and legal order of the state on religious tenets (Constitution of Turkish Republic, 2011).

The Article 24 of the Constitution indicates that every citizen has the freedom of thought and faith and that no individual can be forced or accused in this respect. Therefore, it is a constitutional obligation that religious education program administered at the formal and informal schools in Turkey adopt the philosophy of a secular and multicultural education in order to ensure freedom of thought and faith.

The other legal base of secular and multicultural religious education in Turkey is the Basic Law of National Education. The Articles 4, 8 and 12 of the Basic Law of National Education are the basis of secular and multicultural religious education in Turkey.

Article 4 – Educational institutions are open to all regardless of race, gender, or religion.

Article 8 – The equal opportunities shall be provided to every woman and man in education. Special measures shall be taken in order to support children in need of protection and special education.

Article 12 – Secularism is one of the bases of National Education (Basic Law of National Education, 1973).

The Articles 4 and 8 of the Basic Law of National Education state that educational institutions are available to all citizens underlining the principle of equal opportunity. Thus, they are direct references for a secular and multicultural moral and religious education. The Article 12 maintains that secularism forms the basis of the Turkish national education and therefore can be adopted when achieved through such system.

As a result, the Constitution of the Turkish Republic and the Basic Law of Turkish National Education implied that religious education programs in Turkey have to be planned and implemented according to the principles of secularism and multicultural education.

What are the philosophy, principles and objectives of Religious and Moral Course Program implemented at elementary schools with regard to secular and multicultural education?

The Religious and Moral Course in the Elementary School Program in Turkey is related to religious education and compulsory for all of the elementary school students. The philosophy of the Religious and Moral Course Program at elementary schools is stated as follows:

“To train contemporary students who have adopted Atatürk’s principles and revolutions; who are equipped with basic democratic values; who have the qualifications required by the present age; who are respectful of human rights; who are sensitive to their environment; who know, protect and improve themselves, the society, their cultural heritage and the nature; who take into consideration the influence of Islam on culture, language, art, traditions and ethics; who treat those that are of the same religion as themselves and those that are not both tolerantly; and who are familiar with other religions” (MEB, 2006, p. 8).

The program’s philosophy directs itself to secular and multicultural religious education. It is believed that the philosophy of the program is consistent with the legal basis of secular and multicultural education. In line with the philosophy and basic principles of the program, it is expected that the objectives of program will be designed with the perspectives of the principles of secular and multicultural religious education. The objectives of the Moral and Religious Course Program that are directly related to the principles of a secular and multicultural religious education are given as follows:

The objectives related to Criteria 1, secular and multicultural education has to help students to get to know and respect different religious beliefs and ideas, were following:

Unit: Beliefs in Holy Scriptures and Prophets (Grade 6)

Objective 1. To know the prophets in the Quran.

Objective 2. To explain the meaning of Holy Scripture.

Objective 3. To know which Holy Scriptures and their pages were sent to which prophets
Objective 4. To know the common characteristics of the way in which it was sent to the prophets.

Objective 5. To explain the characteristics of prophets (MEB, 2006, p.47).

Unit: Different Beliefs in Islam (Grade 8)

Objective 6. To classify the different beliefs in Islam.

Unit: Religions and Universal Advice

Objective 7. To discuss the reasons of emergence of different religions.

Objective 8. To know the basic characteristics of The Main Religions that exist today (MEB, 2006, p.64).

Unit: Our Culture and Religion (Grade 7)

Objective 9. To care to preserve cultural values..

Unit: Religions and Their Universal Advice (Grade 7)

Objective 10. To be tolerant of different religions and beliefs (MEB, 2006, p.58).

The objectives in the Belief in Holy Scriptures and Prophets Unit imply the importance of knowing about different religious beliefs for secular and multicultural religion education. For instance, the elementary school objectives for students in grade 6 will be to educate them about the prophets in the Quran as well as their characteristics, and the meaning of the Holy Scriptures and know their prophets (e.g. Mohammad-Islam, Christ- Christianity and Moses-Judaism). Moreover, the students in grade 6 will have knowledge and be able to explain common characteristics of the inspirations and prophets of other religions. The objective 6, which is essential for secularism, indicates that the student in grade 8 will be educated about other religions (other than Islam) but also different beliefs in Islam. The elementary school students will know other religion such as Christianity and Judaism by means of discussing their reasons of existence. In the 7th grade course program, there are two objectives that are directly related to respecting different religious beliefs and ideas. As a result, the students will know and respect the different religious beliefs and ideas such as Christianity and Judaism and their Holy Scriptures, inspirations and prophets. Respect, knowledge and tolerance towards different religious beliefs and ideas are essential for secular and multicultural religious education (Almond, 2010; Britt, 2006; Gundara, 2000; Portera, 2008).

The objectives on Criteria 2, secular and multicultural education has to help contribute to the solution of such social problems as religious prejudice, discrimination and abuse, were following:

Unit: Comments in Islam (Grade 8)

Objective 18. To recognize the different comments in Religion.

Objective 19. To classify the different beliefs and ideas in Islam.

Objective 20. To explain why different beliefs and ideas in Religion is a richness.

Objective 21. To be aware of different insights in different Religious.

Objective 22. To explain that there is no coercion in religion by verses from Quran and Hadith.

Unit: Religions and their Universal Advice (Grade 8)

Objective 23. To be aware that religion is a universal fact.

(MEB, 2006, p.62).

The elementary school students in grade 8 will learn the different comments, beliefs and ideas of the Religions and Islam (Objective 18 and 19). The objectives indicate that Muslim students will learn that there is no pressure placed upon religion (from the verses in Quran and hadiths) (objective 20). Moreover, the objective 18 and objective 22 show that students will understand the universal facts of other religions and be able to give examples of universal advice of religions and Islam. The program objectives emphasize that there is no obligation in Islam when adopting acceptance and belief. The students will understand the meaning of religion as a universal fact, learn the different interpretations in religions and

their value. As a result, the program will contribute to secularism and the solution of social problems such as religious prejudice, discrimination and abuse.

The objectives on Criteria 3, multicultural education has to accept secularism as its basis, were following:

Unit: Culture and Religious (Grade 7)

Objective 25. To know the meaning of secularism and understand that it is a security in selecting a religion and expressing religious beliefs and ideas (MEB, 2006, p.58).

The objective 25 indicates that students will learn the meaning of secularism and its importance for selecting and expressing their religious beliefs. Although in the program there is only one objective on secularism, it can be assumed that the objectives on "knowing and respecting different religious beliefs" and "social problems as religious prejudice, discrimination and abuse" are directly related to secularism in the program. As a result the elementary school students will understand secularism and its importance for selecting and expressing religious beliefs.

The objectives on Criteria 4, secular and multicultural education has to contribute to people - people with different religious beliefs and ideas - living together peacefully, were following:

Unit: Morals (Grade 4)

Objective 26. Providing examples to explain the importance of love and peace in Islam.

Objective 27. To sympathies and exist together peacefully and friendly.

Unit. Loving One's Country and Nation (Grade 5)

Objective 28. To explain the meaning of "Peace at home and peace in the world" declared by Atatürk (MEB, 2006, p.35).

The Objective 26 and Objective 27 indicate that the students will learn the importance of love and peace in Islam and exist peacefully together with people from different religious beliefs. As well, the students will understand the meaning of Atatürk's statement "Peace at home and peace in the world" (Objective 28). These objectives will contribute to the understanding of secularism. As a result, the elementary school students will be secular and contribute to peace in the world.

Discussion and Conclusion

In this study, the analysis of records showed that the Constitution of the Turkish Republic and the Basic Law of Turkish National Education include many articles related to multicultural and secular religious education. According to Erdogan (1999) secularism is the most significant elements of the Constitution of the Turkish Republic. Moreover, Vural (2014) stated that the Constitution of the Turkish Republic consists of many norms related to the protection of freedom of religion with regard to multiculturalism and secularism. The Constitutions of EU member states which have confessional religious education system include articles on religious education and emphasize a dominant religion in the society (Willaime, 2006). The legal background of those countries that provide religious education in the confessional system does not comply with the multicultural and secular religious education principles emphasized in the EU Constitution. However, articles included in the Constitution of the Republic of Turkey as well as the laws concerning religious education are not associated with a single religion and cover multicultural and secular religious education principles. It can be stated that Turkey, which is a EU candidate country, does not need to make legal arrangements within its Constitution and laws on education to comply with the standards of the EU Constitution. The Constitution of Republic of Turkey and the Basic Law of Turkish National Education may set a model for other EU countries in relation to secular and multicultural education. This is the most interesting implication of the present study.

According to the articles of the Constitution of the Turkish Republic and the Basic Law of Turkish National Education, religious education at elementary schools in Turkey has to be planned and implemented according to the nature and principles of secularism and multiculturalism. The philosophical base of the Religious and Moral Course Program implemented at elementary schools reflects the multicultural and secular religious education, parallel with the articles of the Constitution of the Turkish Republic and the Basic Law of Turkish National Education. The philosophy of the program implies that the students will be respectful of human rights, other religions, cultures and democratic values. Also, the principles of the program states that the students will respect to thought, freedom, ethnic and cultural heritage, and learn about other religions, and thus be tolerant of people with different opinions and religious beliefs.

The Religious and Moral Course Program at elementary school level in Turkey consist of many objectives directly related to the secular and multicultural religious education. For example, the objectives on knowing, respecting and tolerating different religions; solving social problems such as religious prejudice, discrimination and abuse, secularism, living together peacefully are all directly related to the secular and multicultural religious education in Turkey. However, there are some objectives in the program which contradict with multicultural education and secularism emphasized in the Articles of the Constitution of Turkey and Basic Law of Turkish National Education. The Program includes many objectives on learning Islam; however it does not consist of enough objectives for students with different religious beliefs and ideas. Erdogan (1999) emphasized that secular state does not support only one religious belief but rather all religions in society and it should be equally considered by the state. The students with different religious beliefs will not have the opportunities to learn about their religion in elementary school. The Muslim elementary school students in Turkey will be able to have religious identity in the light of their own religious culture. However, the students with different religions will not have equal opportunity.

The Religious and Moral Course Program implemented at the elementary schools in Turkey is compulsory for every student except for minorities living in Turkey (MEB, 2006). It is criticized that students with different religious beliefs in Islam will be obliged to learn Islam and the Sunni sect which is the broadly accepted belief system in Turkey (Bilici, 2007). At an institutional level, the state should be neutral toward all of its citizens both religious and non-religious (Hurd, 2008). The implementation of such compulsory religious education program contradicts with the articles of the Constitution of Turkish Republic and Basic Law of National Education on secularism. For example, Article 24 of the Constitution of Turkish Republic states that every citizen has the freedom of thought and faith and that nobody can be forced or accused in this respect. Furthermore, the Article 9 of the European Convention on Human Rights states "Everyone has the right to freedom of thought, conscience and religion. In accordance with the Article 24 and Article 9, Turkish National Education has to take into consideration the applications of the parents of students with different religious beliefs for the right to religious education and thus provide their children with educational opportunities through programs. The Religious and Moral Course Program in Turkey should be revised by considering students with different religious beliefs. Subprograms or support programs in the Religious and Moral Course Program for different religious beliefs or differentiated religious education programs should be designed and implemented in the elementary school system in Turkey.

As a conclusion, it is understood that Turkey, an EU candidate country, has legal arrangements which comply with the standards included in the EU Constitution and may set a model for the other EU countries. Although the philosophy and certain objectives of religion education comply with the multicultural and secular religious education principles, some objectives of the curriculum appear to be inappropriate for the multicultural and secular religious education principle. Program planners who are interested in religious education in Turkey should design program objectives, content, learning experiences according to the multicultural and secular education defined in the Articles of Constitution of EU and Turkish Republic. Considering that there is no common standard on religious education in the laws and curricula of EU member states and that EU member states with a

confessional system experience difficulties in terms of a multicultural education and secularism in the constitution and religious education practices, EU member states and candidate countries should create common curriculum standards by making constitutional and legal arrangements based on the EU Constitution concerning religious education. Program planners in Turkey and EU countries should organize cooperative curriculum planning studies. The current study is limited with religious education program implemented at the elementary schools in Turkey. Researcher should investigate religious program implemented in high schools in Turkey in terms of multicultural and secular religious education principles. In this study, the religious education program was examined; researchers should examine Social Studies and History Course programs implemented in elementary and high schools in terms of multicultural education. This study also is limited with religious education elementary school program in Turkey. Researchers who are interested in religious education in Europe should investigate the legal bases and program objectives of religious education in European Countries by considering multicultural and secular principles of European Constitution.

References

- Almond, B. (2010). Education for tolerance: Cultural difference and family values. *Journal of Moral Education*, 39(2), 131-143.
- Banks, J. A. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*, 51, 4-8.
- Banks, J. A. (1998). Curriculum transformation. In J. A. Banks (Ed.), *An introduction to multicultural education* (2nd ed., pp. 21-34). Boston: Allyn & Bacon.
- Barker, J. P. (2012). Re-thinking secularism: Religion in public life in Turkey. *Turkish Journal of Politics*, 3(1), 5-19.
- Basic Law of National Education (1973). The Basic Law of National Education. Retrived May 5, 2014, from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html.
- Berger, P. (1967). Secularism in retreat, *The National Interest*, 46, 3-13.
- Bhandar, B. (2009). The ties that bind: Multicultural and secularism reconsidered. *Journal of Law and Society*, 36(3), 301-326.
- Bilici, F. (2007). Modernity and alevis of Turkey. *Journal of International Relations*, 9, 50-60.
- Blum, L. (2010). Secularism, multiculturalism and same-sex marriage: A comment on Brenda Almond's Education for tolerance. *Journal of Moral Education*, 39(2), 145-160.
- Britt, B. (2006). Secularism, criticism, and religious studies pedagogy. *Teaching Theology and Religion*, 9(4), 203-210.
- Brown, W. (2006). *Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and Empire*. Oxford: Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Constitution for Europe (2003). *The European Convention*, Brussels, 18 July 2003. Conv 850/3. The Secretariat, Nos. Prev.Docs? CONC 820/1/03 Rev.
- Constitution of Turkish Republic (2011) *The Constitution of Turkish Republic*. Retrived April 4, 2011, from <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa.pdf>.
- Coulby, D., & Zambeta, E. (2008). Intercultural education, religion and modernity. *Intercultural Education*, 19 (4), 293-295.
- Çelebi, N. (2009). Opinions of students at Turkish and German Universities on Turkey in the EU accession process. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 475-491.
- Daver, B. (1988). Secularism in Turkey. *Journal of Atatürk Research Center*, 4(11), 297-309.
- Erdogan, M. (1999). Religious freedom in the Turkish constitution. *The Muslim World*, 89(4), 377-388.

- Estivalezes, M. (2006). Teaching about religion in the French education system. In M.D. Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson & A. Mc. Grady (Eds.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions of Education*. The Netherlands: Springer Academic Publishers.
- Gokulsing, K. M. (2006). Without prejudice: an exploration of religious diversity, secularism and citizenship in England¹ (with particular reference to the state funding of Muslim faith schools and multiculturalism). *Journal of Education Policy*, 21(4), 459–470
- Grant, C. A. (1994). Challenging the myths about multicultural education. *Multicultural Education*, 2 (2), 4-9.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method*. Oxford: Oxford University Press.
- Gulalp, H. (2003). Whatever happened to secularization? The multiple Islam in Turkey. *The South Atlantic Quarterly*, 102(3), 381–395.
- Gundara, J. (2000). Religion, human rights and intercultural education. *Intercultural Education*, 11 (2), 127-136.
- Hughes, K. (2004). *Turkey and the European Union just another enlargement? Exploring the implications of Turkish Accession a friends of Europe working paper*. Retrieved March 3, 2014, from www.friendsofeurope.org.
- Hurd, E. (2008). *The politics of secularism in international relations*. Princeton: Princeton University Press.
- Jackson, R. (2000). Law, politics and religious education in England and Wales? Some history, some stories and some observations. In M. Leicester, C. Modgil and J. Modgil (Eds.), *Spiritual and Religious Education* (pp. 86-99). London: Filmer Education.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mahmood, S. (2006). Secularism, hermeneutics, and empire: The politics of Islamic reformation. *Public Culture*, 18(2), 323_347.
- Marty, M. (1964). *Varieties of unbelief*. Garden City; NY: Doubleday & Company.
- MEB (2006). *The elementary school moral and religious course program*. Ankara: National Education Inc.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30(3), 123-132.
- Mitchell, M. (1987) Secularism in public education: the constitutional issues, *Boston University Law Review*, 67(4), 603–746.
- Modood, (2007). 'Multicultural citizenship and the anti-sharia storm', *Open Democracy*. Retrieved February 20, 2011, from <http://www.opendemocracy.net/node/35790/pdf>.
- Parliamentary Assembly (2005). Recommendation 1720. *Education and religion*. Retrieved April 12, 2013, from <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta05/EREC1720.htm>.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.
- Solomon, I. D. (1982). Workshops on a multicultural curriculum: *Issues and caveats*. *Education*, 117 (1), 81-84.
- Vural, H. (2014). Freedom of religion under Turkish Constitution. *The Journal of the Faculty of Political Sciences*, 69(2), 241-278.
- Willaime, J. P. (2006). The European research Project on religion and education "REDCo". An Introduction, Deliverables D1.2 and D1.3. In R. Jackson, S. Miedema, W. Wiese, J.P. Willaime (Eds.). *Different models for religion and education in Europe*. (pp. 81-92). Hamburg: REDCO.

Geniş Özet

Din Eğitim Programının Laiklik ve Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi

Avrupa Birliği ülkeleri arasındaki dini farklılıklar olumlu bir değer olarak kabul edilmekte ve din eğitime büyük önem verilmektedir. Ancak temel problem, farklı dini ve etnik değerleri olan insanların bir uyum içinde nasıl bir araya getirileceğidir. Avrupa Birliği Anayasası Avrupa Birliğine üye olan ülkelerde din eğitimi için bir referanstır ve genel çerçeveyi çizmektedir. Avrupa Birliği Anayasası üye ülkelerdeki din eğitim uygulamaları için belirli standartları içermektedir. Bu standartlarda herkesin din ve düşünce özgürlüğüne sahip olduğu ve hiç kimseye veya gruba ayırimcılık yapılamayacağı vurgulanmaktadır. Bir başka ifade ile Avrupa Birliği Anayasası laik ve çok kültürlü din eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Türkiye Avrupa Birliğine aday ülkelerden biridir. Türkiye üyelik sürecinde demokrasi, insan hakları ve azınlık hakları konusunda birçok reformlar yapmıştır. Ancak demokrasi ve insan hakları konusunda eksikler olduğu belirtilmektedir (Hughes, 2004). Aday ülke olarak Türkiye'deki resmi okullarda yapılan din eğitimi, Avrupa Birliği Anayasasında belirtilen standartlara uygun olmalı, laik ve çok kültürlü eğitim ilkelerini temele almalıdır. Bu çalışmada, öncelikle laik ve çok kültürlü din eğitiminin yasal temelleri incelenmiştir. Daha sonra ise Türkiye'de ilköğretim okullarında uygulanan resmi Din ve Ahlak Bilgisi Ders Programının felsefesi, ilkeleri ve hedefleri laiklik ve çok kültürlülük açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden kayıtlar kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri kaynağı olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türkiye'de resmi ilköğretim okullarında uygulanan Din ve Ahlak Bilgisi Ders Programı incelenmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde laik ve çok kültürlü eğitim literatüründen yararlanılarak belirlenen 4 temel kriter kullanılmıştır. Analiz ve değerlendirmede kullanılan kriterler farklı dinlere ve inançlara saygılı ve hoşgörülü olma, önyargı ve ayırimcılık yapmama, laikliği benimseme ve farklı din ve inançtan olan insanlarla barış içinde yaşamayı içermektedir. Araştırma sonuçları laik ve çok kültürlü din eğitimin yasal temelleri olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanununun birçok madde içerdiğini göstermektedir. Anayasanın 2, 10, 24 ve 42. Maddeleri laik ve çok kültürlü din eğitiminin yasal temellerini oluşturmaktadır. Özellikle Anayasanın 2. Maddesinde Türkiye Cumhuriyetinin demokratik ve laik bir ülke olduğu belirtilmektedir. Milli Eğitim Temel Kanununun 12. Maddesi ulusal eğitimin laik temellere dayanması gerektiği belirtilmektedir. Resmi ilköğretim okullarında uygulanan Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının felsefesi ve ilkelerinin laik ve çok kültürlü din eğitimi yansıttığı belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları, programın laik ve çok kültürlü din eğitimi ile ilgili birçok hedef içerdiğini ortaya koymaktadır. Programın felsefesi, ilkeleri ve çok kültürlü eğitim ile ilgili hedefleri Avrupa Birliği ülkeleri için model olabilir Ancak, programın felsefesi, ilkeleri ve hedefleri ile laik ve çok kültürlülüğün yasal temelleri arasında bazı çelişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin, Türkiye'de ilköğretim okullarında uygulanan Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının tüm öğrenciler için zorunlu olması laik ve çok kültürlü din eğitim ilkeleri ile çelişen bir durum olduğu söylenebilir. Ayrıca programın bir dini inancı temele aldığı farklı dini inanç ve görüşleri olan öğrencilerin kendi inançlarını öğrenerek dini bir kimlik geliştirmeye yönelik hedefleri ve olanakları içermediği söylenebilir. Türkiye'de resmi ilköğretim okullarında uygulanan Din ve Ahlak Bilgisi Ders Programının farklı dini inanç ve görüşleri olan öğrencilere eğitim imkânı sağlayacak biçimde yenilenmeli veya bu öğrenciler için ek programlar hazırlanmalıdır.

Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları İle Bilgi Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi *

The Investigation of Different Variables of the Relationship between Teachers Candidates' Attitudes for Learning and Information Literacy Skills

Abdullah ADIGÜZEL **

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile bilgi okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında okuyan 215 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, "bilgi okuryazarlığı" ve "öğrenmeye ilişkin tutum" ölçekleri ile toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının genel olarak bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerileri çoğu zaman gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin de oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğretmenliği tercih nedenleri öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeylerine etki etmezken, not ortalaması yüksek olanlar, interneti araştırma amaçlı kullananlar, kendilerini iyi tanıyanlar ve müzik bölümü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Not ortalaması, öğretmenliği tercih nedeni ve interneti kullanım amaçları öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine etki etmemiştir. Kadın öğretmen adaylarının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü öğrencilerinin ve kendini iyi tanıyanların öğrenmeye ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Tutum, öğrenme, bilgi okuryazarlığı, öğretmen adayı

Abstract

The overall purpose of this study is to the investigation of different variables of the relationship between teachers candidates' attitudes for learning and information literacy skills. The universe of this study consists of teacher candidates attending University of Harran's Education Faculty 3rd and 4th grades. The number of volunteering teacher candidates in the study is 215. Information Literacy and Attitude for Learning Scales were used to collect data in the study. According the results of the analysis, there is a significant relationship between teacher candidates' information literacy skills and their attitudes towards learning. It is understood that teacher candidates perform skills under information literacy most of the time. Teacher candidates' information literacy skill levels did not display significant differences according to gender and the reasons for preferring teaching profession. However, there were found significant differences according to variables of their average grades, departments, purpose of using internet and knowing themselves. In line with this finding, it was determined that teacher candidates' information literacy levels are higher for candidates that scored over the threshold of passing the course compared to those who got lower marks. Teacher candidates' attitude levels toward learning did not change significantly according to their average grades, reasons for preferring teaching profession and their purpose of internet. However, their attitude levels for learning showed significant difference according to their gender, departments they attend, self-knowing levels.

Keywords: Attitude, learning, information literacy, teacher candidate

* Bu çalışma, III. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç.Dr., Harran Üniversitesi, e-posta: aadiguzel@harran.edu.tr

Giriş

Bilgi ve teknolojinin çok hızlı bir şekilde üretildiği, yayıldığı, paylaşıldığı ve insanı değişik şekil ve şiddette etkilediği bir çağda yaşamaktayız. Bilgi ve teknolojideki bu hızlı hareketlilik birey niteliklerinde önemli değişiklikleri ve yenileşmeleri zorunlu kılmıştır. Bu durum birey davranışlarını değiştirme çabasında olan eğitimin de önemli bir konusu haline gelmiş ve nitelikli öğretmen anlayışının çok bilen öğretmenden, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen öğretmene dönüşmesine yol açmıştır (Adıgüzel, 2005). Öyle ki 2000'li yılların nitelikli öğretmeni; bilgi ihtiyacının farkında olan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi yapılandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorunların çözmede kullanabilen öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Sheehy, 2001). Bu durum günümüzde, bilgiyi arama, bulma ve etkili bir şekilde kullanma yolları olarak tanımlanabilecek bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemini de açık bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Böylece öğrenme süreci okulda yapılan öğrenme etkinlikleri ile sınırlı kalmamakta, bireyin gereksinimlerine paralel olarak yaşam boyu devam etmektedir (Sağlam ve ark., 2007). Bilgi okuryazarlığı, yukarıda tanımlanan tüm aşamalarıyla ve bu aşamalara ilişkin yeterli alanlarını kapsayan en genel anlamıyla, bireyin bilgi ihtiyacının farkına varma, bilgiyi elde etme, örgütleme, anlamlandırma, değerlendirme ve paylaşma boyutlarını içeren çok kapsamlı bir uğraşı alanını ifade etmektedir (Sheehy, 2001). Henderson ve Scheffler'e (2003) göre bilgi okuryazarı olmak, bilgiye ulaşma yollarını bilen ve bilgiyi anlamlandırarak uygun biçimde kullanabilen demektir. Eisenberg ve Johnson (2002) ise bilgi okuryazarlığının; bilgi ihtiyacının tanımlanması, bilginin aranması, bilgi kaynaklarının bulunması, bilgi kaynaklarının kullanılması, bilgiye erişilmesi, iletilmesi ve bilginin değerlendirilmesi temel boyutlarından oluştuğunu belirtmektedir. Nitekim Breivit (1999), bilgi okuryazarlığının öğretmen eğitimi programlarında yer almasının çok acil ve önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, yaşam boyu öğrenmenin gelişiminde önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Iannuzzi, Mangrum ve Strichart, 1999). Çünkü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde başarılı olması yaşam boyu sürecek bir öğrenme süreci içinde olmaları ile olanaklıdır (Polat, 2004).

Nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaç edinen öğretmen eğitiminde, bilgi okuryazarlığı becerileri tek başına ele alınan bir nitelik olmayıp, bireyin öğrenmeye ilişkin tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Çünkü tutum, genel olarak ruhsal durumunuz ve çevrenizdeki dünya oryantasyonunun bir kombinasyonu olduğu düşünüldüğünde, bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimine önemli derecede katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin önemli bir bölümünü oluşturan tutumlar, empatik yaklaşımlarımızdan tutun, sevgi ve nefretlerimize, hoşgörü anlayışımızdan tutun önyargılarımıza kadar geniş bir öğrenme alanını kapsamaktadır. Bu özellikler öğretmenlik mesleğinin en temel özellikleri olarak bilinmektedir. Olumlu tutumlar eğitim etkinliklerindeki verimin kaynağını oluşturduğundan istenilen becerilerin kazanılmasına da katkı sağlamaktadır. Olumlu tutum sadece doğru düşünceleri değil aynı zamanda mutlu olmak için güzel duyguları da ifade eder (Founder, 2011). Çocuğun okulda edindiği olumlu deneyimler, onun gerçek hayatta başarılı olmasına önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle çocuğun öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayan etkinliklerin yapılması önemlidir (Mountrose, 2011). Böylece okul ve okula ilişkin tüm uyarıcıların, öğrencilerin istek ve tercihlerine yönelik olarak gerekmektedir. Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin aktif katılım gösterdikleri eğlenceli ve eğitsel özelliğe sahip olmalıdır. Öğrenci etkinlik seçme, düzenleme ve değiştirme şansına sahip olmalıdır.

Prokop, Leskova, Kubiak ve Diran (2007) çalışmalarında, bireylerin tutumları ile bilgi edinme becerileri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir korelasyon bulmuşlardır. Bu da göstermektedir ki istatistiksel anlamda olumlu tutumlar dersteki başarıyı artırmaktadır. Derse karşı olumlu tutum içinde olan öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönlerden hazırbulunuşluk düzeyleri, motivasyonları ve güdeleri yüksek olur. Liaw, Huang ve Chen (2007) olumlu tutumların; özyeterlik, kullanılabilirlik, hoşlanma ve benzeri duygulardan oluştuğunu ifade etmektedirler. Bireylerde öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmek için onlara doğru düşünme yollarının olduğu ve güzel duyguların hissedildiği izlenimini veren uygulamalar yapılmalıdır (Founder, 2011). Çocuğun okulda edindiği olumlu deneyimler

onun gerçek hayatta başarılı olmasına önemli katkı sağlamaktadır (Mountrose, 2011). Okula karşı olumlu bir tutum geliştirmek için yapılacak tek şey burada doğru düşünme yollarının olduğu ve güzel duyguların hissedildiği izlenimini vermektir (Founder, 2011). Nitekim tutumlarla davranışlar arasında bir ilişki olduğu kanısı kabul edildiğinde, tutumların davranışları, bir baksa deyişle davranışların da tutumları etkileyebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır (Arul, 2002). Okula ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar, öğrencinin bilgi edinme ve beceri geliştirme gayretini artırır. Böylece bireyin öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olması, onların bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine etki etmekte midir? Bu da bireylerin yaşamboyu öğrenme alışkanlıkları kazanmasına yol açabilir mi? Bu çalışma, merak konusu olan bu soruların yanıtlanması amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile bilgi okuryazarlık becerileri düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında araştırmada şu soruların yanıtı aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile bilgi okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde olup tekil ve ilişkisel teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tekil tarama tekniği ile öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri ile bilgi okuryazarlık beceri düzeylerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. İlişkisel tarama tekniğiyle de öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri ile bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri arasındaki ilişki düzeyine bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013–2014 öğretim yılı bahar döneminde Harran Üniversitesi (HRÜ) Eğitim Fakültesinin 3. ve 4. Sınıflarında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. HRÜ Eğitim Fakültesinde; Müzik, Resim-İş, Sınıf ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği olmak üzere dört öğretmenlik programı bulunmaktadır. Bu programların 3. ve 4. sınıflarında okuyan toplam öğretmen adayı sayısı 320'dir. Çalışmada öğretmen adaylarının tümüne ulaşılması amaçlandığından örneklem alınmamıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin her ikisi de 320 öğrenciye gönderilmiş, dönen ölçekler içerisinde 215 tanesi değerlendirilebilir olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilki, Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen, "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği"dir. Bu Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.928, bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0.902'dir. Çalışmada kullanılan ikinci ölçek, Kara (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği"dir. "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği"nin geliştirilmesi aşamasındaki güvenilirlik katsayısı 0.726 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.775 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert olarak geliştirilen her iki ölçeğin, derecelendirmeleri ve derecelere ilişkin sınırlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Derecelendirmeleri ve Sınırları

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği	Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği	Derecelendirme Sınırları
Her Zaman	Tamamen Katılıyorum	5 ($\bar{X} = 4.20-5.00$)
Çoğu Zaman	Çoğunlukla Katılıyorum	4 ($\bar{X} = 3.40-4.19$)
Bazen	Kararsızım	3 ($\bar{X} = 2.60-3.39$)
Arasıra	Kısmen Katılıyorum	2 ($\bar{X} = 1.80-2.59$)
Hiçbir Zaman	Hiç Katılmıyorum	1 ($\bar{X} = 1.00-1.79$)

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada, her iki ölçekle toplanan verilerin sağlıklı olarak karşılaştırılabilmesi ve yorumlanabilmesi için ölçeklere göre belirlenen derecelendirmeler ve bu derecelendirmelere ilişkin puanlar arasında paralellik sağlanmış ve sınırları belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla her iki ölçek ile toplanan verilere ayrı ayrı Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanmıştır. “Bilgi okuryazarlık ölçeği”nin Kolmogorov-Smirnov Z değerleri 3.75 ile 4.40 arasında değişken, “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği”nin Kolmogorov-Smirnov Z değerleri 3.72 ile 4.75 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler, her iki ölçekle toplanan verilerin tüm değişkenler açısından normal dağılımda olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerin analizinde, araştırmmanın alt amaçları doğrultusunda, “aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss)”, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD testi ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile bilgi okuryazarlık beceri düzeyi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Becerine Sahip Olma Düzeyi

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri ve bu düzeylerin kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin sayısal veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Becerine Sahip Olma Düzeyleri

	n	Minimum	Maximum	\bar{X}	Ss
Bilgi Okuryazarlığı	215	3.45	4.20	3.83	.599

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin minimum ve maximum değerler yer almaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının genel olarak sahip oldukları bilgi okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 3.45$) ile ($\bar{X} = 4.20$) arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerini çoğu zaman gerçekleştirdikleri ve bilgi okuryazarlığı konusunda üst düzeyde bir beceriye sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığın alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ise; “bilgi ihtiyacını tanımlama” ($\bar{X} = 3.63-3.85$), “bilgiye erişme” ($\bar{X} = 3.45-3.94$) “bilgiyi kullanma” ($\bar{X} = 3.64-3.96$) ve “bilgiyi kullanmada etik ve yasal

düzenlemeler yapabileme" ($\bar{X}=3.91-4.20$) arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet ve not ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sayısal veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının, Bilgi Okuryazarlık Becerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin; Cinsiyet ve Not Ortalamasına Göre t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss	sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	115	3,82	,632			.792
	Erkek	100	3,79	,588	213	.264	
Not ortalaması	65 altı	140	3,76	,625	213		
	65 üstü	75	3,91	,572		-1.737	.048

Tablo 3'deki verilere göre, öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir [$t(215) = .264, P>.05$]. Ancak göreceli olarak kadın öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin erkeklerinkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri not ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(215) = -1.737, P<.05$]. Buna göre not ortalaması, Harran Üniversitesinin ders geçme barajı olan 65 sınırını aşan öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi okuryazarlık beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, sahip olduğu bilgi okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin; bölüm, öğretmenliği tercih nedeni, interneti kullanım amacı ve kendini tanıma düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sayısal veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Becerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin; Bölüm, Öğretmenliği Tercih Nedeni, İnterneti Kullanım Amacı ve Kendini Tanıma Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Uygulama	Değişkenler	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	A.F
Bölüm	1.Sınıf Öğrt.	42	3.81	.517	Grup içi Gruplar arası	6.451 59.632 66.083	8 205 213	.806 339	2.380	.019	2-4
	2.Dikab	44	3.76	.520							
	3.Resim	52	3.82	.585							
	4.Müzik	77	3.84	.713							
	Total	215	3.81	.609							
Öğretmenliği Tercih Nedeni	Kendi İsteğim	118	3.79	.575	Grup içi Gruplar arası	.232 68.190 68.422	2 212 214	.116 .375	.310	.734	---
	Aile/Çevre Baskısı	61	3.81	.643							
	İş Garantisi	36	3.89	.685							
	Total	215	3.81	.609							
İnternet Kullanma Amacı	1. Araştırma	87	3.96	.549	Grup içi Gruplar arası	3.141 65.281 68.422	3 211 214	1.047 .361	2.903	.036	1-4
	2. İletişim	31	3.68	.587							
	3. Eğlence	15	3.75	.525							
	4. Bilgi Edinme	79	3.69	.665							
	Total	215	3.81	.609							
Kendini Tanıma	Vasat	21	3.49	.507	Grup içi Gruplar arası	2.183 63.900 66.083	2 212 214	1.091 .351	3.108	.047	3-1
	İyi	134	3.78	.569							
	Çok İyi	60	3.92	.660							
	Total	215	3.80	.599							

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi okuryazarlık beceri düzeylerinin; okudukları bölüme [$f(215) 2,380, P<.05$], interneti kullanım amacına [$f(215)= 2,903, P<.05$] ve kendini tanıma durumuna [$f(215) 3,108, P<.05$] göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre baktığımızda, farkın Din Kültürü Ahlak Bilgisi bölümü öğrencileri ile Müzik bölümü öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Böylece bilgi okuryazarlık beceri düzeyi en yüksek olan bölüm Müzik öğretmenliği olurken, onu resim-iş, sınıf öğretmenliği ve din kültürü ahlak bilgisi öğretmenlik programları izlemektedir. Öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçlarına göre ise, farkın interneti araştırma amaçlı olarak kullanan öğretmen adayları ile bilgi edinme amaçlı olarak kullanan öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. İnterneti araştırma amaçlı olarak kullanan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini tanıma durumlarına göre baktığımızda farkın kendini çok iyi tanıyanlar ile kendini vasat olarak tanıyanlar arasında, kendini çok iyi tanıyanların lehinde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri, öğretmenliği tercih durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir [$f(215) = 2.643, P>.05$].

Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri

Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarına yönelik görüşlerinden elde edilen verilerin analizlerine ve yorumlarına bu başlık altında yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine ait sayısal veriler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Ss
Öğrenmeye İlişkin Tutum	215	2,58	4,52	3,55	.364

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının genel olarak öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamaları, ($\bar{X}=2.58$) ile ($\bar{X}=4.52$) arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrenmeye ilişkin tutumun alt boyutlarına baktığımızda ise Öğretmen adayı görüşlerinin aritmetik ortalamaları; “bilginin doğasına” ($\bar{X}=4.52 - 3.41$), “öğrenmeden beklentilerine” ($\bar{X}=3.20 - 4.06$), “öğrenmede kaygılanmaya” ($\bar{X}=4.40 - 3.15$) ve “öğrenmeye açık olmaya” ($\bar{X}=4.35 - 2.58$) arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine yönelik görüşlerinin; cinsiyet ve not ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sayısal veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarına yönelik Görüşlerinin; Cinsiyet ve Not Ortalamalarına Göre t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	110	3.80	.329		3.144	.002
	Erkek	105	3.63	.382	213		
Not ortalaması	65 altı	142	3.69	.379	213	-1.504	.134
	65 üstü	73	3.77	.324			

Tablo 6’daki verilere göre, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [$t(215) = 3.144, P<.05$]. Buna göre, kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin ($X=3.80$) erkek öğretmen adaylarına ($X=3.63$)

göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri not ortalamalarına [$t(215) = -1.504, P > .05$] göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, not ortalaması öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine etki eden bir faktör olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının, öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleriyle ilgili görüşlerinin; bölüm, öğretmenliği tercih nedeni, interneti kullanım amacı ve kendini tanıma düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sayısal veriler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin; Bölüm, Öğretmenliği Tercih, İnterneti Kullanım Amacı ve Kendini Tanıma Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Uygulama	Değişkenler	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Karele Ort.	F	P	A.F		
Bölüm	1.Sınıf Öğrt.	39	3.80	.329	Grup içi								
	2.I-DIKAB Öğr	45	3.85	.293									
	3.Resim-İş Öğr	54	3.66	.377	Gruplar arası	1.567	3	.522	4.133	.007	2-4		
	4. Müzik Öğrt	77	3.63	.383		22.881	211	.126					
	Total	215	3.72	.364		24.449	214						
Öğretmenliği Tercih Nedeni	Kendi İsteğim	129	3.71	.371	Grup içi								
	Aile/Çevre Baskısı	47	3.73	.332									
	İş Garantisi	39	3.75	.384	Gruplar arası	24.449	214				---		
	Total	215	3.72	.364		.059	2	.029				.219	.804
						24.390	212	.134					
İnterneti Kullanma Amacı	Araştırma	75	3.74	.388	Grup içi								
	İletişim	28	3.74	.339									
	Oyun-Eğlence	40	3.61	.325	Gruplar arası	24.449	214		1.142	.333	---		
	Bilgi Edinme	72	3.74	.369		.454	3	.151					
	Total	215	3.72	.364		23.995	211	.133					
Kendini Tanıma	Vasat	25	3.48	.336	Grup içi								
	İyi	128	3.70	.364									
	Çok İyi	62	3.82	.342	Gruplar arası	1.378	2	.689	5.434	.005	1-3		
	Total	215	3.72	.364		23.071	212	.127					
						24.449	214						

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin; okudukları bölüme [$f(215) 4.133, P > .05$] ve kendini tanıma durumuna [$f(215) 5.434, P > .05$] göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonucunda, söz konusu farkın; bölüm bazında din kültürü ahlak bilgisi bölümü ile müzik öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında din kültürü ahlak bilgisi öğrencileri lehinde ve kendini tanıma durumuna göre kendini çok iyi tanıyanlar ile kendini vasat düzeyde tanıyanlar arasında kendini çok iyi tanıyanlar lehinde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri, öğretmenliği tercih nedenine [$f(215) = .219, P > .05$] ve interneti kullanım amacına [$f(215) = 1.142, P > .05$] göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenleri ve interneti kullanım amaçları onların öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine etki eden faktörler olmadığı söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları İle Bilgi Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi

Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile sahip oldukları bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre etkinin .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıktığı belirlenmiştir [$f(215) = 6.325, P < .05$]. Bu anlamlı etkinin hem genel olarak hem de alt boyutlar düzeyinde yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon işlemi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları İle Sahip Oldukları Bilgi Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi

	BOY	BIT	BE	BK	EYDU	ÖİT	ÖD	ÖB	ÖK	ÖAO
BOY	--									
BIT	890	--								
BE	914	830	---							
BK	832	671	714	---						
EYDU	667	400	401	470	----					
ÖİT	183	163	206	101	104	----				
ÖD	559	179	192	140	172	559	-----			
ÖB	-021	-023	019	-042	-044	717	054	----		
ÖK	191	191	207	102	098	814	240	542	---	
ÖAO	166	135	187	109	094	734	390	317	466	----

Tablo. 8'deki kısaltmalar: *BOY Bilgi okuryazarlığı, BIT bilgi ihtiyacını tanımlama, BE bilgiye erişme, BK Bilgiyi kullanma, EYDU etik ve yasal düzenlemelere uyma, ÖİT öğrenmeye ilişkin tutumlar, ÖD bilginin doğasına, ÖB öğrenmeden beklentilerine ÖK öğrenmede kaygılanmaya ÖAO öğrenmeye açık olma*

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ile sahip oldukları bilgi okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki düzeyini ve bu ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının genel olarak öğrenmeye ilişkin tutumları ile sahip oldukları bilgi okuryazarlık becerileri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r=.183$) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin olumlu tutumları arttıkça buna paralel olarak bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri de düşük düzeyde bir artış gösterdiği söylenebilir. Öte yandan öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutları ile bilgi okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin düzeyini belirleyen korelasyon değerlerinin $r=-.21$ ile $r=.206$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu iki değer arasındaki tüm değerlerin değişkenler arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmen adaylarının genel olarak bilgi okuryazarlığının gerektirdiği becerilere çoğu zaman sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmen adayları sahip oldukları bilgi okuryazarlık becerilerini en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri alt okuryazarlık alanı, "bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemelere uyma" olurken, bunu "bilgiyi kullanma", "bilgi ihtiyacını tanımlama" ve "bilgiye erişme" alanları takip etmektedir. Yasal ve etik denetimin düzenli yapılması nedeniyle öğretmen adaylarının, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler yapabilme konusunda daha hassas davrandıkları ve bu konuda üst düzey bir beceriye sahip oldukları söylenebilir. Gömleksiz (2004) çalışmalarında, öğretmen adaylarının bilgiye ulaşmada en çok; internet, medya, kitap, kütüphane, makale, uzman kişi ve ansiklopedi gibi bilgi kaynaklarını kullandıklarını belirterek, bilgi okuryazarlığın bir alt boyutu olan "bilgiye erişme"de öğretmen adaylarının en çok kullandıkları bilgi kaynaklarına dikkat çekmektedir. Aynı şekilde Sağlam ve ark. (2007) tarafından yapılan çalışmada, araştırma görevlilerinin bilgi okuryazarlık beceri düzeylerinin en yüksek olduğu alt alanın "bilgiyi kullanmada kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul etme" olduğu, en düşük oldukları alt alan ise, "erişilen bilgiyi değerlendirme" alanı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu da çalışmamızda ulaşılan "Öğretmen adayları sahip oldukları bilgi okuryazarlık becerilerini en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri alt okuryazarlık alanı, (bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemelere uyma) olduğu" sonucunu desteklemektedir. Yine Adıgüzel (2009) "öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının; erişilen bilgiyi düzenleme, yorumlayarak sonuçlar ortaya koyma ve bilgiyi sorunların çözümünde kullanma konusunda çok az zorlandıkları, eriştikleri bilgiyi çoğu zaman doğru yapılandırdıkları ve

değerlendirdikleri, bilgi edinmede ve kullanmada etik ve yasal düzenlemeleri kabul etmede her zaman hassas ve dikkatli oldukları sonucuna ulaşmıştır” bulgusu çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının genel olarak öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının alt boyutlara göre en olumlu tutumun “bilginin doğasına” yönelik olduğu, bunu, “öğrenmede kaygılanmaya”, “öğrenmeye açık olma” ve “öğrenmeden beklentiler” boyutları takip etmektedir. Braten (2006) yürüttü çalışmada, öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının, öğrenme aktivitelerine katılımlarını yönlendirdiği sonucuna varmıştır. Bu sonuç, çalışmamızdaki “öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının yüksek olması” sonucu ile örtüşmektedir. Yine çalışmamızın sonuçlarını destekleyen bir araştırmada Karasakaloğlu (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Karasakaloğlu’nun, (2012) sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama üzerine yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini orta düzeyin üstünde kullandıkları saptanmıştır. Erdamar (2010), öğretmen adaylarının ders çalışmaya yönelik tutumları, kendini başarılı algılama, fakülte ve öğretim elemanlarına karşı olumlu tutum oluşturma arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Erdamar’ın bu sonucu, olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştırdığını ispatladığı gibi çalışmamızın sonucunu da desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri; cinsiyet ve öğretmenliği tercih nedenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri; not ortalamalarına, okudukları bölüme, interneti kullanım amacına ve kendilerini tanıma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre, not ortalaması ders geçme barajını aşan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri, sınıf geçme barajını aşamayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okudukları bölüme göre incelendiğinde, bilgi okuryazarlık düzeyi en yüksek olan bölüm müzik öğretmenliği olurken, onu resim-iş, sınıf öğretmenliği ve din kültürü ahlak bilgisi öğretmenlikleri takip etmektedir. İnterneti araştırma amaçlı olarak kullanan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini tanıma durumlarına göre baktığımızda farkın kendini çok iyi tanıyanlar ile kendini vasat olarak tanıyanlar arasında, kendini çok iyi tanıyanların lehinde olduğu belirlenmiştir. Adıgüzel (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgi edinmede zorlanma düzeyine ilişkin görüşlerinin, interneti kullanma amacına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini bulmuştur. Çavuş ve Gökteş (2006) araştırmalarında, internetten yararlanma oranının daha çok bilgi edinim amaçlı olduğu, bunu sırasıyla sosyal ve ticari amaçlı kullanımın takip ettiğini belirlemiştir. Her iki çalışmada ulaşılan sonuçlar çalışmamızın sonuçlarıyla uyuşmakta ve çalışmamızı desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri; not ortalamalarına, öğretmenliği tercih nedenlerine ve interneti kullanım amaçlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri; cinsiyetlerine, okudukları bölüme ve kendilerini tanıma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okudukları bölüme göre incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin tutum düzeyi en yüksek olan bölüm din kültürü ahlak bilgisi öğretmenliği olurken, bunu sınıf öğretmenliği, resim-iş ve müzik öğretmenlikleri takip etmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini tanıma durumlarına göre baktığımızda kendini çok iyi tanıyanların öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Braten (2006) internet temelli öğrenme konusunda yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının, öğrenme aktivitelerine katılımlarını yönlendirdiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi okuryazarlık becerileri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin olumlu tutum içinde olmalarını onların öğrenmeye ilişkin çabalarının artmasını ve bilgi okuryazarlık becerilerine sahip olma isteklerinin oluşmasını sağlayacaktır. Çalışmada elde edilen bu ilişkinin pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğunun belirlenmesi de manidardır. Böylece, öğretmen

adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri arttıkça öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri de buna paralel olarak düşük düzeyde bir artış göstereceği anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmen adaylarının olumlu tutumları arttıkça onların sahip olduğu bilgi okuryazarlık beceri düzeyleri hem artacak hem de nitelik kazanacaktır. Diğer tarafta bu artışın düşük düzeyde görünmesi öğretmen adaylarının tutumları ile ilgili değil, sahip oldukları bilgi okuryazarlık beceri düzeylerini doğru yönlendirememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Prokop, Leskova, Kubiak ve Diran (2007), çalışmalarında, insanların tutumları ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlemişlerdir. Bu sonuç çalışmamızın sonuçlarını önemli derecede güçlendirmektedir.

Elde edilen bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, yaşam boyu öğrenmenin zorunluluğu günümüzde öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik kapsamında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olması bir zorunluluktur. Öğrenmeye ilişkin olumlu tutumların bilgi okuryazarlık becerilerini de artırdığı sonucunu dikkate aldığımızda, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde bilgi edinme becerilerine sahip olmaları sağlanmalı ve bilgiye ulaşmada karşılaştıkları zorluklar giderilmeli, bu becerilerin gelişiminde sürekliliğini mümkün kılan bir ortam oluşturulmalıdır. Öğretmen adaylarının bilgiye erişimde ve bilgi edinmede bilgisayar ve internet kaynaklarında sıkça yararlandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi edinme ve yapılandırma en çok kullandıkları bilgisayar ve internet kaynaklarına kolay ve güvenli bir şekilde erişimleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15–28.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık VI(II), 89-110.
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 355-363.
- Arul, M.J. (2002). Measurement of attitudes. Retrieved March 15, 2014 from <http://www.geocities.com/arulmj/atti2-b.html>.
- Breivik, P. S. (1999). Take II- Information literacy: Revolution in education. *Reference Service Review*, 27(3), 271-275.
- Braten I., & Stromso H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of internet based learning activities, *Computer in Human Behavior*, 22, 1027-1042.
- Çavuş, H. ve Göktaş, İ. (2006). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin internetten yararlanma nedenleri ve kazanımları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 56-78.
- Eisenberg, M.B. & Johnson, D. (2002). *Learning and teaching information technology computer skills in context*. Syracuse. New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- Erdamar, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38,82-93.
- Founder, D.B. (2011). Positive attitude: Good thoughts, delusions, or a self-controlled mind. Retrieved November 11, 2013 from <http://www.teach-kids-attitude-1st.com/positive-attitude.html>.
- Iannuzzi, P., Mangrum, C. T. & Strichart, S. (1999). *Teaching Information Literacy Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Henderson, Martha V. & Scheffler, Anthony J. (2003). New literacies, standards and teacher education. *Education*, 124(2), 390–396.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.

- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 049–062.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921-1950.
- Liaw, S-S, Huang, H-M. & Chen, G-D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes towards e-learning, *Computers and Education*, 49, 1066-1080.
- Mountrose, P. (2011). Creating a positive school attitude 10 timely tips for success, <http://www.gettingthru.org/ktips.htm> Erişim Tarihi 24.11.2013.
- Polat, C. (2004). *Üniversitelerde bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Prokop, P., Leskova, A., Kubiato, M. & Diran, C. (2007). Slovakian students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7), 895-907.
- Sağlam, M. Adıgüzel, A. Kara, D.A ve Özonay, İ.Z. (2007) "Araştırma görevlilerinin bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi", III. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda sunulmuştur (17–20 Ekim 2007),Eskişehir.
- Sheehy, E. J. (2001). *Student teacher mentoring program: Teacher training for information literacy in the classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. State University of New York, Albany.

Extended Abstract

The Investigation of Different Variables of the Relationship between Teachers Candidates' Attitudes for Learning and Information Literacy Skills

The positive experiences a child gained in the school will contribute to his real life by leading him to be successful. Thus, does the case that individuals have positive attitudes toward learning affect their development of information literacy skills? Can it lead individuals to acquire lifelong learning habits? This study is designed to answer these questions, which are subject of curiosity.

The overall purpose of this study is to the investigation of different variables of the relationship between teachers candidates' attitudes for learning and information literacy skills. The following questions were sought to be answered under the overall purpose of this study

What is the level of teacher candidate's attitudes for learning?

1. Do the levels of teacher candidates' attitudes toward learning show significant difference according to their personal features?
2. What is the level of teacher candidates' information literacy skills?
3. Do the levels of teacher candidates' information literacy skills show significant difference according to their personal features?
4. What is the level of relationship between teachers candidates' attitudes for learning and information literacy skills

The universe of this study consists of 320 teacher candidates attending Harran University's Education Faculty 3rd and 4th grades in the academic year of 2013–2014 (fall term). The number of volunteering teacher candidates in the study is 215. Information Literacy and Attitude for Learning Scales were used to collect data in the study. The validity and reliability for two scales developed in the form of five-point Likert scale was checked. In the study, normality tests were employed separately to both scales' data to determine whether the data obtained show normal distribution. Kolmogorov-Smirnov Z values of "Information Literacy Scale" were seen to change between 3.75 and 4:40 and those of "Attitudes for Learning Scale" were seen to change between 3.72 and 4.75. These values show both scale's data show normal distribution in terms of all variables. In the analysis of the research, mean (\bar{X}),

standard deviation (SD)", t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey HSD test and correlation techniques were utilized in line with sub-purposes.

Based on the data obtained in this study, it is understood that teacher candidates perform skills under information literacy. The literacy behavior that teacher candidates perform highest is "ethics in using information and complying with regulations" followed by "using information", "describing information need" and "accessing to information". Teacher candidates' attitudes towards learning in general were found to be quite high. The most positive attitude among teacher candidates' learning attitudes according to sub-dimensions is about "the nature of information" followed by the sub dimensions of "getting worried in learning", "being open to learning" and "expectations from learning".

Teacher candidates' information literacy skill levels did not display significant differences according to gender and the reasons for preferring teaching profession. However, there were found significant differences according to variables of their average grades, departments, purpose of using internet and knowing themselves. In line with this finding, it was determined that teacher candidates' information literacy levels are higher for candidates that scored over the threshold of passing the course compared to those who got lower marks. When analyzed according to the department they attend, it was found out that music teaching department has the highest level of information literacy followed by art, class teaching and religion ethics teaching departments. The internet use purposes were analyzed, which revealed that teacher candidates using internet with the purpose of research have higher levels of information literacy. When teacher candidates' levels of self-knowing were analyzed, the significant change was found to be in favor of the ones that know or recognize themselves very well compared to others that know themselves at medium level.

Teacher candidates' attitude levels toward learning did not change significantly according to their average grades, reasons for preferring teaching profession and their purpose of internet. However, their attitude levels for learning showed significant difference according to their gender, departments they attend, self-knowing levels. Girls' attitudes for learning were found to be higher than boys. When analyzed according to the department they attend, it was found that religion and ethics department teacher candidates have the highest attitude towards learning, followed by class teaching and art, music teaching departments. Teacher candidates that know themselves very well have higher levels of attitude toward learning.

According the results of the analysis, there is a significant relationship between teacher candidates' information literacy skills and their attitudes towards learning. This relationship is positive and at low level. Thus, it is understood that when teacher candidates' information literacy skills increase their attitudes toward learning will also increase in parallel at low level.

An overall evaluation of the results show that teacher candidates should be provided with information acquisition skills in pre-service period and the problems that inhibit them in accessing to information should be handled. The necessity of lifelong learning makes it mandatory for teacher candidates to develop a positive attitude towards learning. Teacher candidates' access to computers and Internet resources, the most commonly used tools in accessing to information, should be provided to them in an easy and secure way.

İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri *

Primary Subject Teachers' Individual Innovativeness Levels and Lifelong Learning Tendencies

Hasan KILIÇ**, Zeynep AYVAZ TUNCEL***

Öz

Bu araştırma; ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma örneklemini Denizli il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarında toplam 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Diker Çoşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Belirleme Ölçeği” ile Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ancak bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet ve kıdemin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde cinsiyet, branş ve kıdemin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır, ancak ölçeklerin alt boyutları karşılaştırıldığında anlamlı ilişkilerin var olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Bireysel yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme, öğretmen

Abstract

This study is a descriptive one that aims to find out the level of individual innovativeness and their tendencies towards lifelong learning. The participants of the study are 290 primary school teachers in Denizli city center from different branches such as Maths, Science and Technology, Turkish, Social Studies and English. To collect the relevant data, “Lifelong Learning Tendency Scale” which was developed by Diker Çoşkun (2009) and “Individual Innovativeness Scale” adapted into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010) were used. It was found that the tendencies of the teachers towards lifelong learning are high; however, the level of individual innovativeness is low. The findings state that gender has a significant effect in the tendency of teachers towards lifelong learning, on the other hand, gender, branch and length of service has no significant effect on individual innovativeness. When the total points of the scales compared, there is no significant relationship between the tendency of the lifelong learning and individual innovativeness level, yet it was found that there is some relationship between the tendency of the lifelong learning and individual innovativeness level when the sub-dimensions of the scales were compared.

Keywords: Individual innovativeness, lifelong learning, teacher

* Bu çalışma, birinci yazarın “İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca 7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen 3.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuş ve bildiri özetleri kitabında yayınlanmıştır.

** Öğretmen, MEB, e-posta: klchsn@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, e-posta: zatuncel@pau.edu.tr

Giriş

Bilim ve teknolojideki gelişmeler sayesinde bilgi sürekli olarak bir evrim süreci içindedir. Artık bilgi katı ve tartışılmaz olmaktan çıkip; esnek ve sorgulanabilir hale dönüşmüştür. Yaşanılan değişim ve gelişimlere bağlı olarak mevcut bilgi güncelliğini ve geçerliği hızla yitirmektedir. Dolayısıyla, toplumu oluşturan bireylerin, çağdaşlık ve refaha ulaşabilmek için yeni bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Akkoyunlu, 2008).

21. yüzyıldaki bireyin sahip olması gereken özellikleri arasında; yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirme, farklı disiplinlerdeki bilgiye erişebilme, onları kullanma, çözümlene ve yapılandırma becerisine sahip olma, karşılaşılan problemlere ilişkin çözüm üretebilme, aynı zamanda yeni ve farklı fikirlere açık ve istekli olma ve yenilikçilik özelliklerini sergileyebilme sıralanabilir (Partnership for 21st Century Skills, 2003; Rogers, 1995). Özellikleri belirtilen bu bireyleri yetiştirmek için eğitim sistemlerinin düzenlenmesi ve eğitim programlarının geliştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Yaşam boyu öğrenme kavramı, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere hemen hemen her ülkenin eğitim politikalarında yer almakta ve kazandırılmak istenilen temel beceri olarak tanımlanmaktadır.

Yaşam boyu eğitim fikri tam olarak 1920'lerde Dewey, Lindeman ve Yeaxle tarafından ortaya konmuş ve eğitimin günlük yaşamın bir parçası olarak görüldüğü kapsamlı bir anlayışın temelini atmışlardır. Bu bağlamda eğitim ve öğretim kavramını "okul"un dışına çıkararak yer, zaman ve yaş gözetmeksizin, hayatın sürekli ve kalıcı bir parçası olduğu dile getirilmiştir. Zira Lindeman tarafından 1926'da yazılan "Halk Eğitiminin Anlamı" olarak çevrilen eserinde "eğitim yaşamdır" ifadesi bu düşüncenin eseridir (Saylan ve Yıldız, 2006).

Demirel (2009) yaşam boyu öğrenmeyi, "*Bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir*" şeklinde tanımlarken; Candy (2003) formal eğitimin yanı sıra informal eğitimi de kapsayan yaşam boyu öğrenmeyi, kişilerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü bilgi, değer, beceri ve niteliğin kazanıldığı ve bunların günlük yaşamda uygulanabildiği süreç olarak görmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerileri, alan yazında farklı disiplinler bakımından çeşitlenmektedir. Bu beceriler bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve devinişsel bakımdan üst düzey beceriler olmakla birlikte toplumsal, politik ve felsefi yaklaşımlardan etkilenmişlerdir (Demirel, 2009; Akkuş, 2008). Evers, Rush ve Berdrow (1998) yaşam boyu öğrenme için temel becerileri "*Kendi kendini yönetme*", "*İletişim*", "*İnsanları ve görevleri yönetme*" ve "*Değişiklik ve yeniliklere uyum sağlama*" şeklinde belirtmişlerdir (Akt. Hart, 2006).

Yaşam boyu öğrenme becerileri arasında da yer alan, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlama becerisi "yenilikçilik" kavramı içinde de ele alınmakta ve bireylerin veya kurumların yeniliğe ve değişime karşı tepkilerini içermektedir. Bireysel yenilikçilik ise, bireyin yeni olana karşı istekliliği, onları benimsemesi, yararlanması ya da davranış olarak yeniliğe karşı pozitif tepki vermesi olarak ifade edilmektedir (Kılıçer, 2011).

Yenilikçi bireyler yetiştirmek için, yenilikçiliğin, girişimciliğin ve yaratıcılığın erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması ve eğitimin her döneminde canlı tutulması gereklidir (Elçi, 2006; Akt. Kılıçer, 2011). Özellikle öğretmenlerin eğitim ve öğretim ile ilgili araştırmalar yürütmesi, yenilikçi eğitim teorilerini öğrenmesi ve derslerinde uygulaması, yenilikçi düşünce ve uygulama becerileri için yararlıdır (Xu ve Chen, 2010). Bireylerin eğitiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin; kendilerini geliştirme konusunda etkin ve yeniliklere açık olmaları, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri öğretme-öğrenme sürecinde kullanmaları, öğrencilerin de bu becerileri kazanmalarında ve kullanmalarında destek olabilir.

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek ve bunların çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği belirlemektir. Bu amaca yönelik şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?
4. İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri; cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma sonuçlarının öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin ve yeniliklere ilişkin bakış açılarının geliştirilmesine yönelik çalışmalara kaynaklık etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Denizli il merkezinde ilköğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı için araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda, il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarında toplam 958 öğretmen oluşturmaktadır.

Gay ve Airasian (1999) tarafından düzenlenmiş evren-örneklem tablosuna göre bu araştırmanın evrenini temsil edecek örneklem 274-278 değerleri arasında olmalıdır. Bu doğrultuda kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla anketi yanıtlayan 290 branş öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Ayrıca anketler uygulanırken, branşlara göre evreni ve örneklemini oluşturan öğretmenlerin yüzde dağılımları bakımından yakın olmasına da dikkat edilmiştir. Tablo 1’de örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşa ilişkin istatistikî bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1
Örneklemin Cinsiyet, Kıdem ve Branşa Ait Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	129	44.5
	Kadın	161	55.5
Kıdem	1-5 yıl	81	27.9
	6-10 yıl	86	29.7
	11-15 yıl	38	13.1
	16-20 yıl	30	10.3
	20 yıldan daha fazla	55	19.0
Branş	Matematik	55	19.0
	Fen ve Teknoloji	62	21.3
	Türkçe	65	22.4
	Sosyal Bilgiler	55	19.0
	İngilizce	53	18.3
Toplam		290	100

Verilerin Toplanması

Araştırmada ilköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi belirleme ölçeği, 27 maddeden oluşmaktadır ve altılı likert

tipli derecelendirme yapılmıştır. Ölçekte olumlu maddelerin yer aldığı “motivasyon” (6 madde) ve “sebat” (6 madde); olumsuz maddelerin yer aldığı “öğrenme düzeyinde yoksunluk” (6 madde) ve “merak yoksunluk” (9 madde) olmak üzere dört alt boyutu vardır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak kabul edilmiştir. Buna göre ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, orta puan (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ilk üç boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6, orta puan (6x3,5) 21 ve en yüksek puan (6x6) 36’dır. Son boyut olan merak yoksunluğu ise en düşük (9x1) 9, orta puan (9x3,5) 31,5 ve en yüksek (9x6) 54 puan olarak belirlenmiştir (Diker Coşkun, 2009).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek için Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Bu ölçek beşli likert tipli ölçek olup, 12 maddesi pozitif, 8 maddesi negatif olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ise “Değişime Direnç” (8 madde), “Fikir Önderliği” (5 madde), “Deneyime Açıklık” (5 madde) ve “Risk Alma” (2 madde) olarak belirlenmiştir. Yenilikçilik puanının hesaplanması işleminin birinci adımında ölçekteki pozitif maddelerin (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19) puanları toplanmış ikinci adımda ise, negatif maddelerin (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20) puanları toplanmıştır. Bireysel yenilikçilik puanının hesaplanmasında 42 + pozitif madde toplam puan – negatif madde toplam puan formülünden yararlanılmıştır. Elde edilen toplam puanlara göre 80 puanın üstündeyse yenilikçi, 69 ve 80 puan arasındaysa öncü, 57 ve 68 puan arasındaysa sorgulayıcı, 46 ve 56 puan arasındaysa kuşkucu, 46 puanın altındaysa gelenekçi olarak kategorize edilmiştir. Ayrıca katılımcıların yenilikçilik puanı açısından bireysel yenilikçilik puanı 68’den büyükse yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 arasındaysa orta düzeyde yenilikçi ve 64’ten küçükse düşük düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmiştir (Hurt vd., 1977; Akt. Kılıçer 2011).

Ölçeklerin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa katsayı değeri, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği için .91 ve bireysel yenilikçilik ölçeği için .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve her iki ölçekte de maddelerin faktör yüklerinin .50’den büyük olduğu ve tanımlanan alt boyutların varlığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeklerde tanımlanan alt boyutları oluşturan maddelerin de bire bir örtüştüğü görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi için “SPSS 17.0” (Statistical Package For Social Science) paket programı kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış; yaşam boyu öğrenme eğilimini belirleme ölçeğinin ve bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin toplam puanlarının .05 manidarlık düzeyinde normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür (pyasam<.05, pyenilik<.05). Bu nedenle toplanan verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin betimsel analizleri için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların araştırmada belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmış, farkın kaynağını belirlemek için ise Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeklerden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Brown testi uygulanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

	N	\bar{x}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
1. Alt boyut: Motivasyon	290	31,57	4	5,26	Çok uyuyor
2. Alt boyut: Sebat	290	28,61	5,17	4,76	Kısmen Uyuyor
3. Alt boyut: Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	290	12,34	6,41	2,06	Kısmen Uymuyor
4. Alt boyut: Merak Yoksunluğu	290	19,92	9,61	2,21	Kısmen Uymuyor
Ölçeğin Tümü	290	132,91	19,70	4,92	Kısmen Uyuyor

Tablo 2 incelediğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{x}=132,91$), ölçeğin orta puan noktasının (94,5) üstünde yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmenler yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine 4.92 katılım derecesi ile “Kısmen Uyuyor” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Alt boyutlarında ise öğretmenlerin motivasyon boyutunda ($\bar{x}=31,57$) puan ortalaması 5.26 katılım derecesi ile “Çok uyuyor”, sebat boyutunda ($\bar{x}=28,61$) puan ortalaması 4.76 katılım derecesi ile “Kısmen Uyuyor”, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda ($\bar{x}=12,34$) puan ortalaması 2.06 katılım derecesi ile “Kısmen Uymuyor” ve de merak yoksunluğu boyutunda ($\bar{x}=19,92$) puan ortalaması 2.21 katılım derecesi ile “Kısmen Uymuyor” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Tablo 3’te öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve Mann – Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Belirleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Erkek	129	16887	130,91	8502	-2,653	.008
Kadın	161	25308	157,19			
Toplam	290					

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U=8502$; $p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların, erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4’te öğretmenlerin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Belirleme Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Branş	N	\bar{x}	sd	X^2	p	Fark
Matematik	55	129,83	4	3.29	0.51	-
Fen ve Teknoloji	62	152,52				
Türkçe	65	152,70				
Sosyal Bilgiler	55	150,47				
İngilizce	53	139,57				

Tablo 4'teki Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin branşları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($X^2_{(4)}=3.29$; $p>.05$).

Tablo 5'te öğretmenlerin kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Belirleme Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Kıdem	N	Puan Ort.	Sd	X^2	p	Fark
A. 1-5	81	149,69	4	12.504	0.01	E-A E-B
B. 6-10	86	153,62				E-C E-D
C. 11-15	38	164,14				
D. 16-20	30	151,13				
E. 20 yıl ve üzeri	55	110,69				

$p<.05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Kruskal-Wallis testi sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının, kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir ($X^2(4)=12.504$; $p<.05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Tablo 6'da anlamlı farkın ikili kıdem grupları arasında kimin lehine olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6*Anlamlı Farkın Olduğu İkili Kıdem Grupları Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Kıdem Grupları	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	P
1-5	81	6149	75,91	1627	-2,663	.008
20 yıl ve üzeri	55	3167	57,58			
6-10	86	6777	78,80	1694	-2,837	.005
20 yıl ve üzeri	55	3234	58,80			
11-15	38	2192	57,68	639	-3,174	.002
20 yıl ve üzeri	55	2179	39,62			
16-20	30	1527	50,90	588	-2,180	.029
20 yıl ve üzeri	55	2128	38,69			

Tablo 6'daki Mann-Whitney U analiz sonuçlarında, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerle diğer kıdemlerdeki tüm öğretmen grupları arasında anlamlı fark çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında 20 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin ortalamaları, diğer kıdemdeki öğretmenlerin

ortalamalarından daha küçük olduğundan; 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi daha düşüktür denilebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?” şeklindedir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları açıklanmıştır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	\bar{x}	Ss
Yüksek Düzeyde Yenilikçi	30	10,3	72,30	3,25
Orta Düzeyde Yenilikçi	59	20,3	65,63	1,45
Düşük Düzeyde Yenilikçi	201	69,3	56,84	4,79
Toplam	290	100	60,22	6,81

Tablo 7 incelediğinde ilköğretim branş öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanlarına göre %69,3'ü $\bar{x}=56,84$ puan ortalaması ile düşük düzeyde yenilikçi, %20,3'ü $\bar{x}=65,63$ puan ortalaması ile orta düzeyde yenilikçi ve %10,3'ü $\bar{x}=72,30$ puan ortalaması ile yüksek düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puan ortalamasının ($\bar{x}=60,22$) düşük düzey yenilikçilik olarak kabul edilen sınır değeri 64'ten aşağıda olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine Göre Dağılımına Ait Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Kategorileri	Frekans(f)	Yüzde(%)	Min	Max	\bar{x}	Ss
Yenilikçiler	-	-	-	-	-	-
Öncüler	30	10,3	69	78	72,30	3,25
Sorgulayıcılar	181	62,4	57	68	61,62	3,33
Kuşkucular	73	25,2	47	56	53,37	2,60
Gelenekçiler	6	2,1	26	45	41,17	7,46
Toplam	290	100	26	78	60,22	6,81

Tablo 8 incelediğinde, ilköğretim branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun “Sorgulayıcılar” (f=181; %62,4), “Kuşkucular” (f=73; %25,2) ve “Öncüler” (f=30; %10,3) kategorileri içinde; en az ise “Gelenekçiler” (f=6; %2,1) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. “Yenilikçiler” kategorisine ise araştırmadaki hiçbir öğretmen dâhil olamamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 9-10 ve 11’de yer verilmiştir.

Tablo 9*Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Erkek	129	18916	146.63	10238.5	-.206	.837
Kadın	161	23280	144.59			
Toplam	290					

Tablo 9'a göre, erkek ve kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir (10238.5; $p>0.05$).

Tablo 10*Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları*

Branşlar	N	Puan Ort.	Sd	χ^2	P	Fark
Matematik	55	150.04	4	3.31	0.51	-
Fen ve Teknoloji	62	139.52				
Türkçe	65	152.35				
Sosyal Bilgiler	55	130.35				
İngilizce	53	154.66				

Tablo 10'da görüldüğü gibi, Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin ile bireysel yenilikçilik puanları, branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2=3.31$; $p>.05$).

Tablo 11*Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Kıdem	N	Puan Ort.	Sd	χ^2	P	Fark
1-5	81	161.13	4	6.08	0.193	-
6-10	86	145.12				
11-15	38	146.59				
16-20	30	121.58				
20 yıl ve üzeri	55	135.36				

Tablo 11 incelediğinde, öğretmenlerin ile bireysel yenilikçilik puanlarının kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=6.08$; $p>.05$).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin arasında bir ilişki var mıdır?" şeklindedir.

Tablo 12*Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları*

Spearman Korelasyon	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanı
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Spearman rho
Puanı	p
	n

Tablo 12 incelediğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları ile bireysel yenilikçilik puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\rho=.068$; $p>.05$).

Tablo 13

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutları ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları

Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyut		Motivasyon	Sebat	Öğrenme Düzeyinde Yoksunluk	Merak Yoksunluk
Değişime Direnç	Rho	-.268**	-.224**	.410**	.435**
	P	.000	.000	.000	.000
	N	290	290	290	290
Fikir Önderliği	Rho	.364**	.315**	-.233**	-.259**
	P	.000	.000	.000	.000
	N	290	290	290	290
Deneyime Açıklık	Rho	.395**	.372**	-.237**	-.306**
	P	.000	.000	.000	.000
	N	290	290	290	290
Risk Alma	Rho	.298**	.377**	-.229**	-.291**
	P	.000	.000	.000	.000
	N	290	290	290	290

Tablo 13'e göre, bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarının her birinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; ilköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ($\bar{x}=132,91$), ölçeğin orta puan noktasının (94,5) üstünde yer aldığı için eğilimlerin yüksek olduğu; cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı fark yarattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerin yüksek olmasının, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine karşı meraklı ve istekli olmalarından, bu tür faaliyetlere katılımlarında gerekli zaman ve imkanlarını düzenleme inancına sahip olmalarından ve kişisel gelişimleri için de bu tür öğrenme faaliyetlerini sürdürme eğiliminde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca ölçekten elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin faaliyetlerine karşı daha istekli ve ilgili oldukları söylenebilir. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) tarafından eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin çalışması sonucunda da kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Diker Çoşkun ve Demirel (2012) tarafından yapılan kız ve erkek üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çalışmasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Ölçekten elde edilen bir diğer sonuç ise, 20 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğudur. Bu durumun meslekte belli bir dönemi geçirmiş öğretmenlerin artık öğrenme faaliyetlerine ilgilerinin azalması veya öğrenme faaliyetlerine karşı duyarsızlaşmalarından kaynaklanabilir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulmuşlar ve öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesiyle birlikte duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin de arttığını ifade etmişlerdir. Bu durumu, yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre mesleklerini yaparken daha fazla yorgunluk hissetmeleri, mesleki performanslarını göstermekte zorlanmaları; bundan dolayı yaşça büyük öğretmenlerin mesleki anlamda duyarsızlaşmaları ve duygusal anlamda yıpranmaları biçiminde açıklamışlardır.

Araştırmadaki diğer bir bulgular ise öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerin düşük olduğu, cinsiyet, branş ve kıdemin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı göstermektedir.

Öğretmenleri büyük bir çoğunluğu (%69,3) “Düşük Düzeyde Yenilikçi” ve yenilikçilik kategorileri bakımından ise (%62,4) “Sorgulayıcılar” kategorisinde yer almışlardır. “Yenilikçiler” kategorisine ise araştırmadaki hiçbir öğretmenin dâhil olamaması çarpıcı bir sonuçtur. Rogers, (1995) sorgulayıcı kategorisindeki bireylerin, yeniliklere karşı tedbirli davrandıklarını; onları benimsemeden önce, yeniliğinin üstün ve zayıf yönlerini değerlendirdiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yeniliklere karşı direnç gösterdikleri ve yenilikleri benimseme süreçlerinin uzun olduğu söylenebilir. Özellikle son yıllarda eğitim sistemimizde gerek teknolojik imkanların, gerekse eğitim programlarının uygulama sürecinde pek çok değişim yaşanmıştır. Yaşanılan değişimlerin çok kısa bir süre içinde hayata geçmesi; öğretmenlerin yenilikleri ve değişimleri benimsemekte ve uygulamakta yetersiz kalmalarına neden olmuş olabilir. Bu durumun çok sık ve kısa sürede gerçekleşen değişim ve yeniliklerin amacına ulaşmamasında da bir etken olduğu söylenebilir. Benzer bir sonuç, Timucin’in (2009) yabancı dil öğretim elemanlarının bir yenilik olarak bilgisayar destekli dil öğrenimini benimseme durumları konusunda gerçekleştirdiği araştırmasındaki “teknolojik yeniliği benimseyen öğretim elemanlarının en çok risk almada temkinli davrananlar (sorgulayıcı) kategorisinde olduğu” bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Kılıçer’in (2011) BÖTE öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profillerini inceleyen çalışmasında da, öğretmen adayları en çok “Sorgulayıcı” kategorisinde yer almıştır.

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin isteklerini belirlerken, bireysel yenilikçilik ölçeği ise öğretmenlerin var olan yenilikçilik düzeylerini ortaya çıkarmaktadır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları ile bireysel yenilikçilik puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkarken bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük çıkması çarpıcı bir bulgudur. Bu durumun, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmalarına rağmen; yenilikleri benimseme ve onları hayatlarında uygulama konusunda temkinli davranmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin alt boyutları karşılaştırıldığında, boyutlar arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Her iki ölçekte de olumlu maddeler içeren alt boyutlar birbiri ile pozitif yönde, olumsuz maddeler içeren alt boyutlarla negatif yönde ilişkili çıkmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin ortaya çıkmasında, yenilikçiliğin içinde var olan “yeniliklere ve değişimlere uyum sağlama” ve “yaratıcı düşünme” gibi özelliklerin, yaşam boyu öğrenme içinde de yer alan özellikler olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Cresson ve Dean, 2000; Hart, 2006; Selvi, 2006; Kara ve Kürüm, 2007; Akkuş, 2008; Diker Coşkun, 2009; Kılıçer, 2011). Žnidaršič ve Jereb (2011) de yaptıkları çalışmada, toplulukların gelişimde yaşam boyu öğrenme ve yenilikçiliğe yapılan yatırımlar ile yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulmuşlardır.

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yaşam boyu öğrenme etkinlikleri düzenlenmesi ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirilerek yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde aktif bir katılımcı olmaları sağlanmalıdır. Özellikle bu faaliyetlere katılımında mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin özendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin yeniliklere karşı şüpheci ve olumsuz tutumlarının nedenlerinin incelenmesi ve onların yeniliklerden yararlanma ve uyum sağlamalarına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında (IETC) sözlü olarak sunulmuştur. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atik Kara, D. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramına yükledikleri anlam. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat*.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy. Report for U.S. national commission on libraries and information science and national forum on information literacy*. 15.04.2014 tarihinde <http://www.ncslis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 465-484.
- Coşkun Diker, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun Diker, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 108-120.
- Cresson C. J., & Dean, G. J. (2000). Lifelong learning and adult educators’ beliefs: implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Öğrenmeyi öğrenme. 2. *Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (ss. 133-145).
- Gay, L.R., & Airasian P. (1999). *Educational research: competencies for analysis and applications.sith edition* New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Hart, R, (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. The. Royal Roads University. Victoria, BC.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164 .
- Partnership for 21st Century Skills. (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation. 21 Kasım 2010 tarihinde http://www.p21.org/documents/accte_p21_whitepaper2010.pdf adresinden alınmıştır.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (Fifth Edition). New York: Free Press.
- Saylan F. ve Yıldız, A. (Editörler). (2006). *Yaşam boyu öğrenme*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1, 61-69.
- Timucin, M. (2009). *Diffusion of technological innovation in a foreign languages unit in Turkey: A focus on risk-averse teachers*. Technology, Pedagogy and Education, 07.06.2013 tarihinde http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14759390802704121#.U6uG8fl_uSo adresinden alınmıştır.
- Xu, Z., & Chen, H. (2010). Research and practice on basic composition and cultivation pattern of college students’ innovative ability. *International Education Studies*, 3, 51-55.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.
- Žnidaršič, J.,& Jereb, E. (2011). *Innovations and lifelong learning in sustainable organization*. Organizacij. 15 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.

Extended Abstract

Primary Subject Teachers' Individual Innovativeness Levels and Lifelong Learning Tendencies

School that the information society requires should be the institution that creates learning responsibility consciousness develops the learning skills and helps these skills to be a lifelong one rather than being an institution that just teaches the knowledge to the individuals. For that reason, teachers who have the dominant role in the education of the individuals are expected to have the skills of lifelong learning and reflect these skills into the teaching- learning process and be open to the innovations.

In this study, it was aimed to find out the level individual innovativeness of primary school teachers in the field of different branches and their tendencies towards lifelong learning, furthermore, it was aimed to find out whether gender, branch of teachers, and length of service have any effect on their opinions.

The participants of the study are 290 primary school teachers in Denizli city center from different branches such as Maths, Science and Technology, Turkish, Social Studies and English Two different scales were used to collect data. The first one of the scales was "Lifelong Learning Tendency Scale" developed by Diker Coşkun (2009) consisting of 27 items Likert type scale, and the other one is "Individual Innovativeness Scale" developed by Hurt, Joseph and Cook and translated into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010) consisting of 20 items Likert type scale. The Cronbach's Alfa of the Lifelong Learning Tendency Scale was found to be as .91, and Individual Innovativeness Scale was found to be as .86.

Before the analysis of the data, normal distribution was identified by applying Kolmogorov-Smirnov test. As a result of the analysis, it was determined that the data gathered has not normal distribution level ($p_{ybe} < .05$; $p_{byö} < .05$). For that reason, Kruskal-Wallis test was applied to find out whether the points in the study differentiate according to the variables determined and pre-set in the study, and Mann-Whitney U test was applied to which variable this difference leads to. In addition, Spearman Brown test was applied to find out whether there is a relationship between the points gathered from each scale.

In this study, the average of the points teachers get from The Lifelong Learning Tendency Scale ($\bar{x} = 132,91$) is higher than the middle point of the scale (94,5). In the present case, it can be said that teachers have willingness towards the lifelong learning activities and are in faith to organize the time required for these activities.

When the relationship between lifelong learning tendency and gender was analyzed, it was found out that there is a meaningful difference between the points of male and female teachers, and this difference is in favor of female teachers. At this point, it can be said that female teachers have higher level of lifelong learning tendency when compared to male counterparts, and female participants are more willing to take part in lifelong learning activities than male participants. As another point, it was found out that there is no statistical difference between the branch of the primary school teachers and their perceptions towards lifelong learning. As a result, it can be concluded that the teachers have similar tendencies towards lifelong learning regardless of their branches. In the study, it was found that there is a meaningful difference between the length of in service and the tendency towards lifelong learning, and this difference is to the detriment of the participants who have been in service for 20 or more years. According to the findings, it can be said that the interest and motivation of the teachers towards lifelong learning who have been teaching for a long time decreases during the time.

The average point of the teachers got from Individual Innovativeness Scale ($\bar{x} = 60,22$) is lower than that which is considered as low level of innovativeness (64). When the findings obtained from the scale was analyzed in terms of innovativeness categories, it was found that most of the teachers are in the "Early Majority" category ($f=181$; 62,4 %), but it was also found that none of the teachers are in the "Innovator" category. At this point, teachers can be said that they are not so open to innovations and they are suspicious to adopt the new ideas and concepts. It was also found out that there is no meaningful difference between gender, branch of teaching and length in service. In this point, teachers have similar perception level of individual innovations regardless of the teachers' gender, branch and the length of in service.

When the total points of Lifelong Learning Tendency Scale and Individual Innovativeness Scale were compared, there is no significant relationship between the points of these two scales, however, when the sub-dimensions of the two scales were compared, it was found that the sub-dimensions have statistically meaningful relationships.

Under the lights of the findings in the study, the findings state that the participants have high level of tendency towards lifelong learning, gender has a significant effect in the perceptions of teachers towards lifelong learning, teachers who are in service in 20 years or more have low tendency towards lifelong learning, on the other hand, gender, branch and length of service has no significant effect on individual innovativeness. When the total points of the scales compared, there is no significant relationship between the tendency and perception of the lifelong learning and individual innovativeness level, yet it was found that there is some relationship between the tendency of the lifelong learning and individual innovativeness level when the sub-dimensions of the scales were compared.

The findings state that the teachers have a positive attitude towards lifelong learning, but they have a low level perception and tendency towards innovativeness level. For that reason, teachers are required to be developed in terms of lifelong learning skills, especially, in the context of being open to the innovations. In addition, the skeptical and negative attitude of the teachers towards innovations should be investigated, and it is important that they should be directed to the activities related with the adoption of the innovations.

Okulöncesi Öğretmen Eğitiminde Kuram Uygulama Bağlantısı *

Connecting the Theory and Practice in Preschool Teacher Education

Gülşen ÜNVER**, Elif KURŞUNLU ***

Öz

Bu çalışmada Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY) dersinde uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarına etkisi incelenmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi yöntemleriyle toplanmıştır. ÖİY dersini alan altmış öğretmen adayı, on uygulama öğretmeni ve iki öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ÖİY dersinin öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri kalıcı bir biçimde öğrenme, günlük planı çocukların gelişim düzeyine, okulöncesi eğitim program tasarısına uygun hazırlama ve uygulamalarına katkı sağladığı bulunmuştur. Uygulama öğretmenin destekleyici tutumu, öğretmen adaylarının istekliliği, grup çalışmasında farklı fikirler üzerinde tartışma ve dersin ayrıntılı olarak planlanmış olması kuramla uygulama arasında bağlantı kurmada olanak olarak nitelendirilmiştir. Kuramı öğrenmedeki eksiklikler, uygulama öğretmenlerinin kuramdan farklı uygulamaları ve grup çalışmasında uyum sorumluları ise sınırlılık olarak görülmüştür. Çalışmada kuramsal bilgilerin daha açık ve net olarak anlatılması, öğretmen eğitimi programında uygulamaların ilk yıllardan itibaren başlaması ve derslerin tümünde kuram uygulama bağlantısına yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Kuram-uygulama bağlantısı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, okulöncesi eğitim.

Abstract

This study describes the effects of the activities used in Teaching Principles and Methods (TPM) course in Preschool Teacher Education Program on connecting theory and practice. Semi-structured interviews and document analysis were used conducted to collect data. Sixty preschool teacher candidates in two cohorts, ten cooperating teachers and two instructors participated in the study. The results indicate that TPM course is provide the teacher candidates permanent learning about theoretical basis of teaching principles and methods and planning teaching responsively for children and in accord with centralized preschool education curriculum. In connecting theory and practice, supportive factors are facilitative behaviors of cooperating teachers, teacher candidates' positive attitudes in learning process, discussing on different ideas in group studying and well-organized planning for TPM. Hindering factors for connecting theory and practice are learning deficiencies in theoretical knowledge of teacher candidates and compliance problems in group studying. Participants recommend that the instructors should lecture more explicitly, ab initio teaching practices should take place in pre-service teacher education programs for connecting theory and practice.

Keywords: Theory and practice connection, pre-service teacher education, pre-school education.

* 7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Ege Üniversitesi, e-posta: gulsen.unver@ege.edu.tr

*** Yüksek lisans öğrencisi, Ege Üniversitesi, e-posta: elifkursunlu@hotmail.com

Giriş

Eski bir özdeyişe göre, “İyi bir kuram kadar uygulanabilir bir şey yoktur; ancak, uygulanabilir bir kuram iyidir.” (Jarvis, 2006: 155). Bu özdeyişin anlamlandırılması, kuram ve uygulama arasındaki bağı incelemekle mümkün olabilir. Crossouard ve Pryor (2012), kuramların, uygulamadan soyutlanamayacağını ve kuramın, bütün uygulamalarda gerekli ve etkili olduğunu belirtmektedir. Ornstein ve Hunkins (2009) de, kuramların okul ve sınıflardaki uygulayıcılar için işlevsel, anlaşılır ve uygulanabilir olması gerektiğini düşünmektedir. Taşdelen (2003: 152) “Eğitim kendi tanımına, kuramla uygulamanın birlikteliğinde kavuşur” demektedir. Jarvis’e göre (2006) ise, kuram ve uygulama arasında şu farklar vardır: Kuram soyut ve genel olma eğilimindeyken, uygulama özeldir ve tektir; kuram, bilgiyi farklı alanlara ayırır, uygulamada bilgidен bütün olarak yararlanır; uygulama zaman içinde değiştiği halde, kuram uygulamanın durağan olduğunu varsayabilir. Farklılıklarına rağmen, kuram ve uygulama arasında birbirini besleyen ama karmaşık bir bağ olduğu açıktır.

Her alanda olduğu gibi, eğitim çalışmalarında da kuramla uygulama arasında bağlantı kurulması önemlidir. Bu süreçte öğrencilere büyük ölçüde rehber olan öğretmenler de, kuramla uygulama arasında bağlantı kurma becerisini kazanmalıdır. Ancak öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına önce kuram öğretilmekte, sonra öğrendiklerini uygulamada kullanmaları beklenmektedir. Kuramsal dersler üniversite yerleşkesinde, öğretmen adaylarının hizmet verecekleri kurum ve öğrencilerden kopuk işlenmektedir. Bu şekilde uygulanan öğretmen eğitimi programlarında çoğu öğretmen adayı kuramları anlama ve uyarlamada sıkıntı, şaşkınlık ve çaresizlik yaşamaktadır (Blake ve Haines, 2009; Jarvis, 2006). Başka bir deyişle, alan uygulamalarının kuramsal derslerle eşzamanlı ya da birbirine yakın zamanlarda gerçekleştirilememesi, öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarını güçleştirmektedir.

Günümüzde üniversiteler, mezun ettikleri öğretmenlerin farklı bağlamlar için uygun öğretim hizmeti verememeleri nedeniyle eleştirilmektedir (Beck ve Kosnik, 2002; Levine, 2011; Muğaloğlu ve Doğanca, 2009; Özcan, 2013; Senemoğlu, 2011). Örneğin, Brashier ve Norris’in (2008) çalışmasına katılan öğretmenler, hizmet öncesi eğitim programında öğrendikleri stratejileri mesleğin ilk yılında sıklıkla kullanmadıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, kuramla uygulama arasında bağlantı kurmaya yönelik çalışan öğretmen yetiştirme kurumları bulunmaktadır (Dilit International House, 2013a, 2013b; Beck ve Kosnik, 2002; University of Washington, 2012). Örneğin, Washington Üniversitesi İlköğretim Öğretmen Eğitimi Programı’ndaki öğretim yöntemlerini içeren dersler, üniversite yerleşkesi yerine uygulama okullarında yürütülmektedir. Bu derslerde, öğretmen adayları uygulama okulunda gözlem yapmakta, belirli bir öğretim yöntemini içeren bir etkinlik planlamakta, uygulamakta ve sonuçları üzerinde tartışmakta; gerekirse yeniden öğretim yapmaktadır (Zeichner ve McDonald, 2011).

Kuramla uygulama arasında bağlantı kurmayı amaçlayan öğretmen eğitimi programları farklı yapılarda olabilmektedir. Örneğin, programda uygulamalı saatlere ağırlık verilebilmekte (Manzar-Abbas ve Lu, 2013) ya da kuramla uygulama arasında bağlantı kurmaya yönelik çalışmalar programın tümünde gerçekleştirilebilmektedir (Beck ve Kosnik, 2002). Yapıları farklılaşsa bile, kuramla uygulamaya verilen önem arasında denge olmalıdır. Uygulama sırasında kuramdan uzaklaşırsa; öğretmenlik, deneyimli bir öğretmenden öğrenilebilecek teknik bir meslek olarak nitelendirilebilir. Oysa öğretmen adayları kuramsal bilgiler üzerinde düşünebilmeli; bu bilgilerin öğretmenlik yapılan bağlama uygunluğunu sorgulayabilmeli ve uygun bilgileri seçebilmelidir.

İlgili alanyazında öğretmen eğitiminde kuramla uygulama arasında bağlantı kurmaya yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Abell ve Bryan, 1997; Beck ve Kosnik, 2002; Boyd et al., 2008; Hart, 2006; Steiner ve Rozen, 2004; Sunal, 1980). Beck ve Kosnik (2002) Toronto Üniversitesi’nde kuramla uygulama arasında dengeli bir bağlantı kurulmasında; öğretmen eğitimi programındaki kuramsal derslerin tümünde gerçek koşullarda uygulama yapma ve uygulamadaki çalışmalar üzerinde üniversitede tartışma etkinliklerinin yararlı olduğunu belirlemiştir. Sunal (1980) ise, çalışmasında iki deney grubu oluşturmuştur. İkinci deney grubunda öğretim yöntemleri konusundaki dersler ve öğretmenlik

uygulamalarının kredi ve saatleri birinci deney grubuna göre daha fazla uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler üniversite yerleşkesinde işlenmiştir. Çalışmada her iki deney grubunun da, ilkököl eğitim programının gerektirdiği öğretim becerilerini, kontrol grubuna göre, daha fazla gösterdiği bulunmuştur.

Tüm öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi, okulöncesi öğretmen eğitiminde de kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmanın önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Alvestad ve Röthle, 2007; Groves ve Horm-Wingerd, 2000). Buna karşın, okulöncesi öğretmen eğitimi programlarının erken çocukluk eğitiminde istenilen uygulamaları gerçekleştirme açısından yetersiz olduğu belirtilmektedir (Eurydice, 2009). Türkiye’de uygulanmakta olan Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı’ndaki derslerin toplamda yüz yirmi yedi saati teorik, kırk sekiz saati uygulamalıdır. Dereobalı ve Ünver (2009) tarafından yapılan çalışmada, bu programdaki ‘Anne-Çocuk Beslenmesi’, ‘Özel Eğitim’, ‘Anne-Baba Eğitimi’ derslerine uygulama saati eklenmesi ya da uygulamalı olarak işlenmesi önerilmiştir. Öztürk’ün (2008) çalışmasında okulöncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğin ilk yılında, öğretim, sınıf yönetimi, çocuk ve ailelerle iletişim açısından Türkçe, Matematik gibi diğer alan öğretmenlerinden daha çok uyum sorunu yaşadıkları bulunmuştur. Dolayısıyla okulöncesi öğretmen eğitimi programlarında, kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda, Türkiye’deki bazı üniversiteler, uygulama ağırlıklı ve kuramla uygulama arasında bağlantı kurmaya yönelik öğretmen eğitimi programları uygulamaya çalışmaktadır. Örneğin, Bahçeşehir Üniversitesi (2013) “okulda üniversite” yaklaşımını uygulamayı amaçlamaktadır. Türk Eğitim Derneği Üniversitesi’nin (2013) Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği Lisans Programında kuramsal derslerin toplam saati doksan beş, uygulama saati seksen dördttür. Ayrıca, bu üniversitenin programında, Eğitime Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Erken Çocukluk Eğitiminde Değerlendirme gibi derslere uygulama saatleri eklendiği dikkati çekmektedir. Hacettepe Üniversitesinin de (2013) okulöncesi öğretmenliği lisans programında zorunlu ve seçmeli derslerin uygulama saatlerini arttırdığı görülmektedir. Bu tür geliştirme çalışmalarını diğer üniversitelerin de yapmalarında yarar görülmektedir.

Bu çalışmada Türkiye’de okulöncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesinde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma becerilerini geliştirmeye yönelik bazı önerilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, Ege Üniversitesi Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı’nda, öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarını destekleyebilecek bazı etkinliklerin yalnızca bir derste (Öğretim İlke ve Yöntemleri [ÖİY]) denenip sonuçlarının izlenmesi planlanmıştır. Bu ders okulöncesi öğretmen eğitimi programının üçüncü döneminde, öğretim yöntemlerinin ele alındığı ilk ders olup; Yüksek Öğretim Kurulu’nca (2007) oluşturulan içeriğinde, kuramsal bilgilerin uygulama ile ilişkisinin kurulması yer almaktadır. Kumral’ın (2010) çalışmasında da, öğretmen adayları öğretmen eğitimi programdaki dersler arasında en çok ÖİY dersi için uygulamalı etkinlikler yapılmasını önermiştir. Çalışmanın problem cümlesi “ÖİY dersinde kuramla uygulama arasında bağlantı kurmaya yönelik bazı etkinliklere ilişkin katılımcı (öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı) görüşleri nelerdir?” biçimindedir. Çalışmanın alt problem cümleleri ise şunlardır: 1) ÖİY dersinin, öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarına katkıları nelerdir? 2) ÖİY dersinde kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından destekleyiciler ve sınırlılıklar nelerdir? 3) Katılımcıların ÖİY dersinin ve öğretmen eğitimi programının kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Çalışmanın bulguları okulöncesi öğretmen eğitimi programlarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurma yönünde geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla okulöncesi eğitimin gelişmesine katkıda bulunulabilir. Öğretmen eğitimine yönelik alınacak karar ve yapılacak etkinliklerin düzenlenmesi için ipuçları sunabilir. Yıldırım (2013), Türkiye’de geçmişten günümüze uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini kuram-uygulama dengesi açısından inceleyen araştırmaların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma, öğretmen eğitimi programlarında kuram-uygulama dengesini araştırmaya dönük bazı problemleri tanımlamada yardımcı olabilir.

Yöntem

Bu çalışmada, durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni (Stake, 2000) kullanılmıştır. Yukarıda belirtildiği üzere, Türkiye’de bazı üniversitelerde öğretmen eğitiminde kuram uygulama bağlantısını kurma yönünde çabaların olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada Ege Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programında yer alan ÖİY dersi durum olarak tanımlanmıştır. Bu derste gerçekleştirilen, öğretmen adaylarının kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmalarını sağlamaya dönük etkinlikler incelenmiştir. Çalışmanın bulguları; öğretmen adaylarının kuram ve uygulama bağlantısını kurma becerilerini artırma yönünde gelişim sürecindeki bir öğretmen eğitimi programından bir kesit olarak algılanabilir ve değerlendirilebilir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi yöntemleriyle toplanmıştır. Doküman analizi kapsamında öğretmen adaylarının dönemin XII. haftasındaki uygulama günü sonrasında yazdıkları yansıtıcı yazılar ve öğretim elemanı günlükleri incelenmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre çalışmaya Ege Üniversitesi Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı’nda ÖİY dersini alan altmış öğretmen aday, on uygulama öğretmeni ve iki öğretim elemanı katılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen on sekiz öğretmen aday ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Örnekleme girme ölçütleri ÖİY dersinin ara sınavından yüksek ya da düşük puan alma ve gönüllülük olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarının sekizi Anadolu Lisesi, beşi Meslek Lisesi, dördü Öğretmen Lisesi ve biri Genel Lise mezunudur. Uygulama öğretmenlerinin mesleki deneyim süresi on ile yirmi dokuz yıl arasında değişmek suretiyle ortalama on yedi yıldır. Görüşme yapılan dokuz uygulama öğretmeni, hizmet öncesi öğretmen eğitimlerini (ikisi ön lisans, yedisi lisans ve biri yüksek lisans mezunu) sekiz farklı üniversitede almıştır. Öğretim elemanlarının ikisi de lisans eğitimlerini okulöncesi eğitim öğretmenliği programında yapmıştır. Dersin sorumlu öğretim üyesi lisansüstü eğitimini Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Anabilim Dalı’nda tamamlamış olup; ÖİY dersini okulöncesi eğitim öğretmenliği programında on yıldır vermektedir. Diğer öğretim elemanı ise EPÖ alanında yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir.

Veri toplama Araçları ve Süreci

Çalışmanın veri toplama araçları uygulama öğretmeni ve öğretmen aday görüşme formları, öğretmen adaylarının yazdıkları yansıtıcı yazılar ile öğretim elemanı günlükleridir. Çalışmada ÖİY dersi, bir Bağımsız Anaokulu ile işbirliği içinde, öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarına destek olabilecek etkinliklerle işlenmiştir. Çizelge 1’de bu etkinliklerden bir kısmını sunulmuştur. Çizelge 1’de görüldüğü gibi yalnızca V, X, XII. haftalarda uygulama okulunda bazı çalışmalar yapılmıştır. Diğer haftalarda dersin içeriğinde yer alan konular anlatma, soru-cevap, küçük grup çalışması vb. yöntem ve teknikler uygulanarak fakülte dersliklerinde işlenmiştir. Anaokulu yönetici ve öğretmenleri ile dönem başında, dersin dönem planı yazılı ve sözlü olarak paylaşılmış ve kendilerinden beklenen roller açıklanmıştır. Derste öğretmen adayları iki şube ve beşer-altışar kişilik gruplara ayrılmış; öğretim dönemi boyunca aynı grup içinde çalışmıştır. Ders kapsamında öncelikle konularla ilgili kuramsal bilgiler anlatma, soru cevap, küçük grup çalışması vb. yöntem/tekniklerle işlenmeye çalışılmıştır. Ardından öğretmen adaylarının, bu bilgilerin uygulamadaki yerini anlama ve uygulamaya aktarma deneyimi kazanmalarını hedefleyen etkinlikler yapılmıştır. Bu çalışmaların olabildiğince eşzamanlı yürütülmesine özen gösterilmiştir. Örneğin ihtiyaç analizi konusu fakültede anlatma, soru cevap ve rol oynama teknikleriyle işlenmiştir. Bir sonraki hafta her öğretmen aday grubu kendi içinde görev paylaşımı yapmış, öğretim elemanları tarafından hazırlanan görüşme formları ve gözlem formunu kullanarak, bir kişi uygulama okulundaki öğretmenle, bir-iki kişi aileyle görüşmüş, bir kişi program tasarısını incelemiş ve iki kişi de sınıfta gözlem yapmıştır. Bunun yanında fakültede ‘Çocuklarda düşünme becerilerinin geliştirilmesi’ konusu fakültede işlenmiş, bütün gruplar yarım günlük planlarını bu amaca dönük olarak hazırlamış ve uygulamaya çalışmıştır.

Çizelge 1

Kuramla Uygulama Bağlantısı Kurmaya Yönelik Etkinlik Örnekleri

Hafta	Etkinlik
II	<i>Program tasarısı inceleme:</i> Türkiye’de uygulanmakta olan okulöncesi eğitim program tasarılarının incelenerek, inceleme sonuçları üzerinde tartışılması.
III	<i>Konuk katılımı:</i> Türkiye’de son okulöncesi eğitim program çalışma kurulunda görev almış olan iki öğretmenin derse konuk olarak, kurulda yaptıkları çalışmaları açıklaması.
IV	<i>İhtiyaç analizini planlama:</i> Bir sonraki hafta uygulama okulunda yapılacak ihtiyaç analizi çalışmasının planlanması ve provasının yapılması.
V*	<i>İhtiyaç analizi yapma:</i> Uygulama okulunda ihtiyaç analizi çalışmasının aile, öğretmen görüşmeleri ve gözlem yaparak gerçekleştirilmesi; belirlenen ihtiyaçların listelenmesi.
VI	<i>Hedef yazma:</i> Türkiye’de uygulanmakta olan okulöncesi eğitim program tasarılarındaki bilişsel hedeflerin incelenmesi; belirlenen ihtiyaçlara göre bilişsel hedefler yazılması.
VII	<i>Hedef yazma:</i> Türkiye’de uygulanmakta olan okulöncesi eğitim program tasarılarındaki duyuşsal hedeflerin incelenmesi ve ihtiyaçlara göre duyuşsal hedefler yazılması. <i>Konuk katılımı:</i> Okulöncesi eğitim öğretmenliğinin ilk yılını güneydoğu illerinden birinde yaşamakta olan bir Ege Üniversitesi mezununun, derse telefon konuşmasıyla konuk olarak, yaptığı program çalışmalarını paylaşması.
X*	<i>Gözlem:</i> XII. hafta uygulama yapılacak sınıfta gözlem yapılması.
XI	<i>Plan hazırlama:</i> XII. hafta uygulanacak yarım günlük planın hazırlanması.
XII*	<i>Planı uygulama:</i> Hazırlanan yarım günlük planın X. haftanın dersinde gözlem yapılan sınıfta uygulanması. <i>Yansıtma:</i> Uygulamanın ardından en kısa zamanda bir araya gelerek uygulamadaki olumlu ve olumsuz yönler üzerinde tartışıp değerlendirme raporu yazılması.
XIII	<i>Yansıtma:</i> XII. haftadaki uygulamalar üzerinde tartışılması.

* Bu haftaların dersleri uygulama okulunda gerçekleştirilmiştir.

Dokuz uygulama öğretmeni ve on sekiz öğretmen adayıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış, bireysel görüşmelerde, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları için sekizer soru bulunan iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama öğretmeni görüşmeleri elle not alınarak, öğretmen adayı görüşmeleri ise ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Uygulama öğretmeni görüşmeleri ortalama yirmi iki dakika, öğretmen adayı görüşmeleri ise ortalama on üç dakika sürmüştür. XII. hafta gerçekleştirilen uygulamanın ardından kırk yedi öğretmen adayı yansıtıcı yazı yazmıştır. Dersin sorumlu öğretim üyesi de, dönem boyunca on üç günlük yazmıştır.

Veri Analizi

Veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde araştırmacılar tarafından öncelikle alt problemler dikkate alınarak bir başlangıç kod listesi hazırlanmıştır. Bu kod listesi kullanılarak veriler analiz edilmeye başlanmış, süreçte verilerin gerektirdiği bazı kodlar eklenmiştir. Verilerin kodlanmış hali, kod listesiyle karşılaştırılarak bir kez daha okunmuş ve bazı kodlamalar değiştirilmiş; sonra ilgili kodlar gruplanmış ve temalara ulaşılmıştır (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu temalar alt problemler doğrultusunda şu şekilde adlandırılmıştır: 1) ÖİY dersinin, kuramla uygulama arasında bağlantı kurmaya katkıları, 2) Kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından destekleyiciler ve sınırlılıklar, 3) ÖİY dersinin ve öğretmen eğitimi programının kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından geliştirilmesine yönelik öneriler.

Çalışmanın raporlaştırılmasında doğrudan alıntılar ilgili bulgu ve temayı yansıtmasına özen gösterilmiştir. Doğrudan alıntılarının sunumunda veri toplama yöntemi/aracı ve veri kaynağı (ör., GÖA1) belirtilmiştir. Veri kaynağı kısaltmalarında “ÖE” öğretim elemanını, “UÖ” uygulama öğretmenini, “ÖA” öğretmen adayını temsil etmektedir. Kısaltmaların yanındaki rakamlar ise, veri analizi sırasında verilen sıra numaralarıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik açısından Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği şu temel önlemler alınmıştır: (a) Görüşme formlarının hazırlanmasında, öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısına ilişkin kuramsal bilgiler temele alınmış ve üç program geliştirme uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır (İçgeçerlik). (b) Çalışmanın verileri öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarından toplanılarak veri kaynağı; yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizi ile de yöntem çeşitliliği sağlanmıştır (İçgeçerlik ve içgüvenirlik). (c) Çalışmanın bütün verilerinin analizi için kod listesi oluşturulmuştur (İçgüvenirlik).

Araştırmacıların Rolü

Çalışmada araştırmacılar, aynı zamanda ÖİY dersinin öğretim elemanlığı görevini üstlenmişlerdir. Dersin sorumlu öğretim üyesi lisansüstü eğitimini Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Anabilim Dalı'nda tamamlamış olup; ÖİY dersini okulöncesi eğitim öğretmenliği programında 10 yıldır vermektedir. Diğer öğretim elemanı ise çalışmaya EPÖ alanında yüksek lisans öğrenimi gördüğü süreçte katılmıştır. Dersin etkinliklerinin yürütülmesinde sorumlu öğretim üyesi diğer öğretim elemanından görece daha fazla etkin olmuştur. Bu durumun öğretmen adayı görüşmelerinde olumsuz etkileri olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle öğretmen adayı görüşmelerini diğer öğretim elemanı gerçekleştirmiştir. Uygulama öğretmeni görüşmeleri ise dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Ayrıca, araştırmacıların süreçte etkin rol almasının daha çok ve doğrudan veri toplanmasına yol açtığı söylenebilir.

Bulgular

Çalışmanın analiz süreci sonunda oluşturulan üç tema, alt başlıklar halinde sunulmaktadır.

Tema 1: ÖİY dersinin, kuramla uygulama arasında bağlantı kurmaya katkıları

Bu tema "ÖİY dersinin, öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarına katkıları nelerdir?" alt problemine yönelik bulguları içermektedir. Temanın ilk bulgusu, öğretmen adaylarının ÖİY dersinin içeriğindeki plan, ihtiyaç analizi, kazanım gibi kavramları görüşme sırasında doğru kullanmasıdır (n=18). Örneğin, ihtiyaç analizi yaparken kullandıkları yaklaşımın adını doğru hatırladıkları dikkati çekmektedir (n=3). Nitekim GÖA4, dersin, program geliştirmeye ilgili temel kavramlar açısından, en azından farkındalık oluşturduğu görüşündedir. Ayrıca, on öğretmen adayı, ÖİY dersindeki çalışmalar sayesinde, kuramsal bilgileri daha kalıcı bir biçimde öğrendiğini belirtmiştir. Bu katkıyı GÖA8 şöyle açıklamıştır.

İhtiyaç analizi(ni) örnek olarak ele alalım. Bu konu sınıfta anlatılırken çok fazla anlamamıza rağmen gözleme gidip ihtiyaç analizi yapacağımızı öğrendiğimizde, kitapta daha ayrıntılı çalıştık. Gözleme gidince or(a)da (uygulama okulunda) daha dikkatli gözlem yaptık, bir şeyler bu şekilde daha fazla oturmaya başladı.

Çalışmanın diğer bir bulgusu, öğretmen adaylarının Çizelge 1'de tanımlanan etkinlikleri aşamalı ve uyumlu bir biçimde uyguladıklarını belirtmeleridir (Görüşme, n=8). Diğer bir deyişle, öğretmen adayları dersin bir etkinliğinde öğrendiklerini sonraki etkinliklerde de kullanmıştır. Örneğin, bazı öğretmen adayları (n=5) ihtiyaç analizi yapma etkinliği, diğerleri (n=3) de gözlem etkinliği sonuçlarından plan hazırlamada yararlandığını belirtmiştir.

Öğretmen adayları, görüşmelerde, ÖİY dersinde çocukların gelişim düzeylerine uygun planlama ve uygulama deneyimi kazandıklarını ifade etmiştir (n=4). Buna GÖA2'nin "(Uygulama olmasaydı) Bu planı uygularken nasıl bir dönüt alacağımızı da bilmezdik, şu anda çocukların nasıl, neye karşı tepki vereceklerini de az çok tahmin edebiliyoruz; öbür türlü sadece planı hazırlardık ama bu plan çocuklara uygun mu, yapabilecekler mi hiçbir fikrimiz olmazdı." şeklindeki görüşü örnek verilebilir. Yansıtıcı günlüklerde (n=9) de, çocukların gelişim özelliklerine ilişkin kuramsal bilgilerden yararlanarak yazılmış ifadeler bulunmaktadır. UÖ8 ise, öğretmen adaylarının uygulama okulundaki çalışmalarının, çocukları tanımadaki önemini şu şekilde

vurgulamaktadır: “Okulda bir şeyleri öğreniyorsun, öğreniyorsun (kuramsal olarak); ne zaman sınıfa giriyorsun asıl o zaman öğreniyorsun. Sınıfın seviyesini, grubu tanımayı o zaman öğreniyorsun. ‘Çocukların kitabı yok!’”.

Öğretmen adayları, ÖİY dersinde, okulöncesi eğitim program tasarısına uygun plan hazırlama ve planı uygulamaya çalıştıklarını ifade etmiştir (Görüşme, n=10; Yansıtıcı Günlük, n=2). Örneğin, YÖA11, yansıtıcı günlüğüne “Planı okulöncesi eğitim programıyla örtüştürerek hazırladık.” cümlesini yazmıştır. Üç uygulama öğretmeni de, öğretmen adaylarının 2013 okulöncesi eğitim programını belirli ölçüde bildiği ve uyguladığı görüşündedir. UÖ8 bu konuda “(Öğretmen adayları) Planın formatını anlamışlar, genel anlamda; program yeni yürürlüğe girmiş olmasına rağmen, biliyorlar.” demiştir. Bunun yanında, öğretmen adayları, plan hazırlama sürecinde kazanım ve göstergeleri belirleme, kavramların seçimi ve bunlara uygun etkinlikler planlama yaşantıları edindiklerini söylemiştir (n=8). GÖA14, bu konuda “Kazanım göstergeye (uygun) etkinlik yazmayı bur(a)da (ÖİY dersinde) öğrendim diyebilirim, normalde (daha önce) etkinliğe göre bakıyo(r)duk (kazanımlara).” açıklamasını getirmiştir.

Görüşülen öğretmen adaylarının yarısı, ÖİY dersindeki etkinliklerde; diğer derslerde yaratıcılık, oyun, çocuklarla iletişim vb. konularda öğrendikleri bilgileri de uygulamaya aktardıklarını söylemiştir (n=9). Örneğin, GÖA8 “Bu dönem aldığımız genel olarak okulöncesi bölüm derslerimiz doğrultusunda mesela yaratıcılık dersi alıyoruz, oyun dersi alıyoruz, serbest zamanda oyun süreci hazırlıyoruz, hikâye etkinliğimiz yaratıcılığa ve düşünmeye dayalıydı. Bütün derslerin bütünlemesi gibi bir şey oldu bizim planımız.” diyerek plan hazırlamada diğer derslerin içeriğindeki kuramsal bilgileri birleştirdiklerini belirtmiştir.

Bazı öğretmen adayları kuramsal bilgilerden çocuklarla doğru iletişim kurmada yararlandıklarını belirtmiştir (Görüşme, n=7; Yansıtıcı Günlük, n=2). GÖA16 “Bir soru sorduğumda isteyen her çocuğun cevabını beklemem gerekiyordu, ona da, söz hakkı verdiğimi düşünüyorum her çocuğa.” diyerek iletişim sürecinde adil olma ilkesini işe koştüğünü anlatmaktadır. UÖ3’e göre de, uygulamalar öğretmen adaylarına, çocuklarla iletişim kurma şansı tanımıştır. Bunun yanında az sayıda öğretmen adayı, ÖİY dersinde, kuramı sınıf yönetimi açısından da uygulamaya aktarma şansı bulduklarını açıklamıştır (Görüşme, n=1; Yansıtıcı Günlük, n=3). Bununla birlikte, ÖİY dersinde yapılan çalışmaların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine katkıda bulunduğunu belirten öğretmen adayları da vardır (Görüşme, n=3; Yansıtıcı Günlük, n=2).

Tema 2: Kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından destekleyiciler ve sınırlılıklar

Bu temada “ÖİY dersinde kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından destekleyiciler ve sınırlılıklar nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Öğretmen adayları, ÖİY dersinin işlendiği bağlamda, uygulama öğretmenin öğreten adaylarına yönelik olumlu tutumu (Görüşme, n=2; Yansıtıcı Günlük, n=3) ve uygulama sınıfının genişliğini (Yansıtıcı Günlük n=1) destekleyici olarak değerlendirmiştir. Uygulama öğretmenleri (n=4) de, öğretmen adaylarına çocukları tanıma, etkinlik ve materyal bulma gibi konularda destek olduklarını belirtmiştir. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin tümü ileride yapılabilecek benzer çalışmalara katılmaya istekli olmuştur. Öğretim elemanı günlüklerinde de, uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecini destekleyici tutumuna yer verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşme verilerine göre, ÖİY dersinin dönem planının ayrıntılı olarak oluşturulması ve dönem başında kendileriyle yazılı ve sözlü olarak paylaşılması da destekleyiciler arasındadır (n=10). GÖA8, bu konuda “Çoğu derste öğretmen (öğretim elemanı) dönem planını vermez. Dersi işler sadece, sen (öğretmen adayı) takip edersin. Dönem planı elimizde olduğunda ne yapacağımızı, ne zaman nerde olacağımızı görmek güzel...” demiştir. UÖ8 de, dönem planındaki etkinliklerin elektronik posta yoluyla öğretmenlere önceden haber verilmesinden hoşnut olduğunu belirtmiştir. GÖA16, dersin işleniş sürecini şöyle özetlemiştir: “İlk (olarak) uygulamaya gitmeden önce bilgi verildi bize. Sonra o bilgiler hakkında düşünmemiz sağlandı. Sonra o bilgileri de uygulamamız istendi.”.

Öğretmen adayları görüşmelerinde, ÖİY dersinin grup çalışmasıyla yürütülmesi de destekleyici olarak değerlendirilmiştir (n=10). Bazı öğretmen adayları grup çalışmasında, farklı görüşler üzerinde tartışılarak daha iyi ürünler ortaya çıktığını (n=6) ve etkinliklerin uygulanması sırasında birbirlerine destek olabildiklerini (n=4) belirtmiştir. Ayrıca, öğretim elemanı günlüklerinden, öğretmen adaylarının uygulamalı çalışmalara katılma isteğinin büyük bir kolaylaştırıcı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları, görüşmelerde, ÖİY dersini kuram ağırlıklı (n=4) ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) dersi olarak (n=3) algıladıklarını; dersin konularını, daha önceki derslerden farklı ve anlaşılması zor bulduklarını (n=5) belirtmiştir. Buna paralel olarak, öğretmen adayları dersin kuramsal boyutunun yeterince öğrenilememesini, kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından bir sınırlılık olarak görmektedir (n=3). Onlara göre, bu durum; dersin konularının meslek lisesi mezunu olmayan öğretmen adayları için yeni olması (n=3), derste kullanılan etkinlik ve materyallerin yetersizliği (n=2), öğretim elemanının dersi anlatma biçimi (n=1) ve öğretmen adayının düzenli çalışma eksiğinden (n=1) kaynaklanmaktadır. Örneğin, GÖA5 "... Teorik bir dersse bu, hani kesinlikle kitaplardan gitmemiz gerekirdi mesela, hani slâyt çok havada kaldı." cümlesiyle öğretim materyallerinin etkisini, GÖA8 ise, "Öğretmenimizin kendine has bir anlatım tarzı var ama anlatım tarzının öğrenciler üzerinde etkili olmadığını düşünüyorum, kendi adıma anlamıyordum... Kapalı bir anlatımı vardı." söylemiyle öğretim elemanının etkisini açıklamıştır.

Öğretmen adayları, görüşmelerde, uygulama boyutuyla ilgili olarak, öncelikle uygulama sınıflarının fiziksel koşullarına yönelik öğrenme merkezlerinin bulunmaması (n=5), sınıfın küçük olması (n=1) ve bütünüyle yetersiz olması (n=1) eleştirilerini iletmiştir. Benzer şekilde, UÖ4 te, "Bizim sınıfımız küçük ve materyallerimiz yetersiz. Bu nedenle öğretmen adayları etkinliklerini tam olarak uygulayamadılar." demiştir.

Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin bazı davranışlarını da kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından sınırlılık olarak görmüştür (Görüşme, n=6; Yansıtıcı Günlük, n=8). Bu bağlamda en çok yakınılan öğretmen davranışları; öğretmen adaylarının fakültede öğrendiği kuramsal bilgilerden farklı uygulamalar yapma ya da onların da farklı şekilde uygulamasını isteme (n=8) ve öğretmen adaylarına etkinliklerini uygularken müdahale etme (n=3) şeklindedir. GÖA16'nin aşağıdaki yaşantısı, öğretmenin farklı uygulama davranışını örneklemiştir:

Biz sürekli çocuklar yapısın, kendileri bulsunlar, kendileri yapısınlar, her şeylerini kendileri çözsünler diye görmüştük (fakültede). Gözleme gittiğimizde öğretmen mesela (çocuklara) hazır kâğıt verdi... 'Bunları yapın.' dedi. Biz gittiğimizde de, bizim etkinliklerimiz çok daha yaratıcı olmasına rağmen, 'Olmaz.' dedi."

Öğretim elemanı günlüklerinde, uygulama öğretmenleriyle elektronik posta yoluyla iletişim kurulamaması sınırlılık olarak nitelendirilmiştir.

ÖİY dersinin grup çalışmasıyla yürütülmesi, öğretmen adayı (n=6) ve uygulama öğretmenleri (n=4) tarafından bireysel öğrenmeyi sınırlandırıcı bulunmuştur. Örneğin, öğretmen adayları, ihtiyaç analizi çalışmasında, rol paylaşımı nedeniyle bütün teknikleri uygulama yaşantısı edinememekten (n=3), uygulama sırasında sınıfta kargaşa yaşanmasından (n=2) ve grup içinde işbirliği kurulamamasından (n=6) yakınmıştır. YÖ14, yansıtıcı günlüğünde uygulamadaki aksaklıkları sınıfta birçok uygulayıcı olmasına bağlamıştır. Uygulama öğretmenleri ise, grupta yeterince işbirliği yapılamadığını, bu nedenle grupta bazı bireylere daha fazla iş yükü düştüğünü gözlemlemiştir. Ayrıca, UÖ6, uygulama sırasında, sınıfta birden fazla öğretmen olduğundan, çocukların dikkatinin dağıldığı görüşündedir. Öğretim elemanı günlükleri de grup üyelerinin derse devamsızlık yaptığında grup çalışmasının aksadığını ortaya koymaktadır.

Uygulama öğretmenlerine (n=4) göre kuramla uygulama arasında bağlantı kurmada diğer bir sınırlılık; öğretmen adaylarının kuram-uygulama bağlantısına yönelik sorular sormama, uygulama okulundaki çalışmalara istekli olmama ve uygulamaya hazırlık çalışmalarını yeterince yapmama davranışlarıdır. Öğretim elemanı günlüklerinde ise, bazı öğretmen adaylarının dönem planı doğrultusunda yapmaları beklenen haftalık çalışmaları bazen aksatmaları sınırlılık olarak yazılmıştır.

Tema 3: ÖİY dersinin ve öğretmen eğitimi programının kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından geliştirilmesine yönelik öneriler

Bu temada “Katılımcıların ÖİY dersinin ve öğretmen eğitimi programının kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?” alt probleminin yanıtları yer almaktadır. Öğretmen adayları, görüşmelerde, ÖİY dersinin kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından kuramsal boyutunun geliştirilmesine ilişkin; dönem planının daha fazla açıklanması (n=1), konuların daha açık ve net olarak anlatılması (n=3), dersin daha samimi bir ortamda (n=1), farklı yöntemler (n=1) ve yaşamdan örneklerle (n=1) daha ilgi çekici hale getirilmesini (n=2) önermiştir. GÖA4’ün “... Biraz daha net teori verilmeli, daha kesin çizgilerle... Mesela (öğretim elemanı) ‘Bakın şu kaynaktan bunları okuduğunuz zaman...’ derse ben onları okurum.” şeklindeki görüşü kuramsal bilgilerin daha açık ve net sunulması önerisinin bir örneğidir.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının çoğu (n=11) ÖİY dersindeki uygulamalı çalışmaların sürmesinden, hatta bunların yedisi uygulamaların, özellikle de sınıf gözlemlerinin artmasından yanadır. Öğretmen adayı yansıtıcı günlükleri (n=4) ve uygulama öğretmeni görüşmelerinde (n=6) de, derste daha fazla uygulamaya yer verilmesi önerilmiştir. Görüşmeler sırasında, GÖA7 derste hâlihazırda uygulandığı gibi, kuramsal bilgilerin fakültede işlenip sonraki hafta uygulama okulunda konuyla ilgili çalışmaların yürütülmesini uygun bulurken; GÖA3, dönem başında kuramsal bilgileri öğrenmeye başlamadan önce uygulama okulunda gözlem yapılmasını yararlı görmüştür. Uygulama öğretmenleri de gözlemlerin artmasının (n=5) yanında, öğretmen adaylarının iyi model olabilecek öğretmenlerin sınıfında (n=1) ve katılımcı (n=1) gözlemler yapmasını önermiştir. GÖA10 ise, yarım günlük planların hazırlığı için daha çok zaman ayrılması gerektiğini düşünmektedir.

Uygulama okulunun fiziksel koşullarıyla ilgili olarak, YÖA34 sınıfın hareketli etkinliklere izin verecek genişlikte olmasını; UÖ4, okuldaki materyallerin artırılmasını önermiştir. Uygulama öğretmenin rolü konusunda ise, YÖA21, öğretmen adaylarının çocuklarla uygulama yaparken, öğretmenin daha pasif olması gerektiğini iletmiştir. YÖA25 ise, uygulama öğretmeniyle plan hazırlama aşamasında daha fazla işbirliği yapılmasını önermiştir. UÖ1 de, öğretmen adaylarının planını, uygulama öncesinde inceleme isteğini dile getirmiş ve “Biz stajın neresindeydik, bilmiyorduk.” diyerek dersteki rollerinin daha iyi açıklanmasını talep etmiştir.

Öğretmen adayı görüşme (n=2) ve yansıtıcı günlükleri (n=7) ile uygulama öğretmeni görüşmelerinde (n=9) gruptaki öğretmen adayı sayısının azaltılması önerilmiştir. Uygulama öğretmenlerine göre, bir grupta en fazla iki (n=3) ya da üç (n=1) kişi olmalıdır. YÖA5 grup üyeleri arasındaki uyumu güçlendirici bazı çalışmalar yapılmasını da talep etmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları (Yansıtıcı Günlük, n=2), ÖİY dersindeki uygulamalar sırasında, sınıfın yönetiminden daha fazla sorumlu olmak istediğindedir. İki uygulama öğretmeni de benzer görüştedir. Bunlardan UÖ4’ün aşağıdaki cümleleri gruptaki öğretmen adayı sayısı, uygulama öğretmenin rolü ve öğretmen adayının bağımsız olarak uygulama yapmasına ilişkin bulguları özetlemektedir:

Birbirlerinden de çekiniyorlar. Bireysel olarak uygulama yaparlarsa daha çok güdülenebilirler. Birbirlerini görmeden uygulama yapabilirler böylece. Uygulama öğretmeni de sınıfın dışından gözlemleyebilmeli. Öğretmen adayı için tüm bunlar uyaran oluyor, bunlar azaltılırsa daha iyi güdülenebilir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programına yönelik önerilerin, programdaki uygulama süresinin artmasında yoğunlaştığı saptanmıştır (Öğretmen Adayı, Görüşme, n=14; Uygulama Öğretmeni, Görüşme, n=6). GÖA8 uygulamanın artmasına, öğretim elemanları tarafından gözlemlenerek daha fazla geribildirim alabilme açısından değer vermiştir. UÖ5, uygulamanın hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki önemini, “(Öğretmen adayları) Hizmet öncesinde uygulama yapmadıklarında, mesleğe başladıklarında, sudan çıkmış balığa dönüyorlar.” şeklinde açıklamıştır.

Dokuz öğretmen adayı ile iki uygulama öğretmeni, uygulamaların öğretmen eğitiminin ilk yıllarında başlamasını önermiştir. Öğretmen adayı görüşmelerinde, bu önerinin özellikle meslek lisesi mezunu

olmayanlar için elzem olduğu ifade edilmiştir (n=3). Üç öğretmen adayı ve iki uygulama öğretmeni, sınıf düzeyleriyle birlikte uygulamaların da artması gerektiğini belirtmiştir. Bu önerinin ayrıntılarını, GÖA1 "... Bizim ilk gözleme gittiğimiz gibi birinci sınıfta gözleme gidilip, çocukları gözlemleyebiliriz. İkide yavaş yavaş öğretmene destek olabiliriz. Üçte staj yapabiliriz." şeklinde açıklamaktadır. GÖA9 ve GÖA10 uygulamaların erken başladığı durumda, öğretmen adaylarının okudukları programa ilişkin farkındalık düzeylerinin de artacağını ifade etmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden altısı, öğretmen eğitimi programındaki diğer derslerde de kuram ve uygulama arasında bağlantı kurabilmeleri için, uygulamaların artırılmasından yanadır. Rol oynama (n=2) ve video izleme (n=1) gibi etkinlikleri kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma açısından belirli düzeyde yararlı ancak sınırlı bulmuşlardır. GÖA10'un bu konudaki görüşü şöyledir:

Diğer derslerimizde de... teorik işlediğimiz şeylerin içinde aslında pratik bir sürü şey yapıyoruz, materyaller hazırlıyoruz. Tamam, biz hazırlıyoruz ama biz görüyoruz bunları, hani çocukların üzerinde nasıl bir etki yaratır, bilmiyoruz. Onlarda da bu şekilde (ÖİY dersinde olduğu gibi) pratiğe dökülebsek çok faydalı olur.

Ek olarak uygulama öğretmenleri farklı koşulları olan okullarda (n=1), farklı kuramlara örnek olabilecek durumların gözlenmesini (n=1) ya da deneyimlenmesini (n=1) önermiştir. UÖ2 uygulama okulu ve öğretmenlerinin nitelikli olması gereğini vurgulamıştır. UÖ4 ise, üniversitelerde uygulama anaokulu bulunması sayesinde, kuram ve uygulamanın aynı anda yürütülebileceğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ÖİY dersi, öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurması açısından; program geliştirmeye ilgili kavramları doğru kullanma, kuramsal bilgileri kalıcı bir biçimde öğrenme, yarım günlük planı çocukların gelişim düzeyine, okulöncesi eğitim program tasarısına uygun hazırlama ve uygulamalarına katkı sağladığı söylenebilir. Kumral'ın (2010) çalışmasında da ÖİY dersinin gerçek sınıflarda ya da fakültede uygulamalı olarak işlenmesi önerilmiştir. Uygulamaların gerçek koşullarda yapıldığı birçok çalışmada da, kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmanın arttığı bulunmuştur (Ajayi, 2014; Beck ve Kosnik, 2002; Boyd ve diğ., 2008; Hart, 2006; Steiner ve Rozen, 2004; Sunal, 1980). Dolayısıyla, bu çalışmanın bulguları dikkate alınarak, dersin plan ve uygulamalarının iyileştirilmesinde yarar vardır.

ÖİY dersi bağlamında kuramla uygulama arasında bağlantı kurmada uygulama öğretmenin destekleyici tutumu, uygulama sınıfının genişliği ve grup halinde çalışmak destekleyici olarak nitelendirilmiş; öğretim elemanının anlatım biçimi, uygulama öğretmenin, fakültede öğrenilenden farklı davranışlar sergilemesi, uygulama sınıflarının fiziksel koşullarının yetersizliği ve grup çalışmalarında yeterince işbirliği yapılamaması ise sınırlılık olarak görülmüştür. Öğretim elemanının öğretim becerileri (Ajayi, 2014; Clark ve Huber, 2005; Özcan, 2013), uygulama öğretmenin (Kumral, 2010; Özcan, 2013), uygulama okulunun fiziksel koşullarının uygunluğu (Kumral, 2010) alanyazında da önemli görülmekte ve bu açılardan niteliğin artırılması önerilmektedir. Bunun yanında, alanyazın, grup çalışmalarına ilişkin olumlu yöndeki bulguları desteklemektedir (Ajayi, 2014; Gitterman, 1988). Örneğin Gitterman'a (1988) göre grup çalışmaları kuramla uygulama arasında yaratıcı bağlantılar kurmayı sağlamaktadır. Dolayısıyla, grup çalışmaları, gruptaki öğretmen adayı sayısı, olanaklar elverdiğince azaltılarak sürdürülmelidir.

Çalışmada ÖİY dersinin kuramsal boyutunun yeterince öğrenilememesi de, kuramla uygulama arasında bağlantı kurmada sınırlılık olarak belirtilmiştir. Bununla bağlantılı olarak dersin konularının daha açık ve net olarak anlatılması önerilmiştir. Yalın Uçar'ın çalışmasında (2012) da, öğretmen adaylarının kuramı öğrenmedeki yetersizliklerinin öğretmenlik uygulamalarındaki performanslarını düşürdüğü bulunmuştur. Bu bulgular, benimsenen öğretmen eğitimi paradigmalarına göre farklı biçimde yorumlanabilir. Örneğin, John Elliot'ın sınıflamasındaki akılcılık paradigmasında, uygulamanın anlamlandırılabilmesi için öğretmen adaylarına önce kuramsal bilgilerin öğretilip sonra uygulama yapmaları uygun görülürken; yansıtma paradigmasında ise, öğretmen adayları, öğretmenliği

uygulamada edindiklerini deneyimler üzerinde düşünerek öğrenmektedir. Yansıtma paradigmasında, uygulamaların öğretmen eğitiminin ilk yıllarında başlaması önemli görülmektedir (Elliot, 1993'ten akt. Yıldırım, 2011). Bu çalışmanın amacı ve kapsamının yansıtma paradigmasıyla oluşturulduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğretmen adayları, kuramsal bilgilerin öğretim elemanı tarafından iyi örgütlenerek sunulması ve yeterince öğrendikten sonra uygulama yapılmasını beklediklerinden, bu bulgunun akılcılık paradigmasına dayandığı söylenebilir. Bu paradigmayla hareket edildiğinde; program geliştirme temel bilgileri kısa zaman içinde öğretmen adaylarına bir bütün halinde anlatılabilir, ardından eşzamanlı olarak öğrenme birimleri için uygulamalı etkinlikler yürütülebilir ve dönem sonunda öğretmen adaylarının kuram ve uygulamayı bütünleştirmeleri istenebilir. Nitekim öğrenmeyi etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmalar kalıcı izli öğrenmeler için bütün-parça-bütün öğrenmeyi önermektedir (Senemoğlu, 2013). Yansıtma paradigmasıyla bakıldığında ise, *“dersin kuramsal bilgilerinin yeterince öğrenilemediği”* düşüncesinin, programın ilerleyen yıllarında, ders ve uygulamalardaki deneyimlerle değişebileceği yorumu getirilebilir. Bu paradigmayla oluşturulan öğretmen eğitimi programlarında, ilk yıllardan itibaren farklı derslerde gerçekleştirilen uygulamalarla, hem eğitimde kuramdan yararlanma hem de uygulama sayesinde kuramı anlama becerisi geliştirebilir. Öğretmen adayları yalnızca temel öğretim becerilerini öğrenmekle kalmaz, bu becerileri farklı eğitim ortamlarında kullanabilme yetisi de kazanabilir (Ajayi, 2014). Yalın Uçar'ın belirttiği gibi (2012) öğretmen eğitiminde kuramı öğretme ve öğrenme boyutu sorgulanmalı ve geliştirilmeli; ancak bunlar uygulamayla bütünleştirilerek yapılmalıdır. Böylece, Yıldırım'ın (2011) belirttiği öğretmen eğitiminde kuram-uygulama çatışmasının çözümüne katkı sağlanabilir.

Bu çalışmada ÖİY dersi için uygulanan dönem planında, alanyazında kuramla uygulama arasında bağlantı kurmada destekleyici görülen birçok yöntemin yer aldığı söylenebilir. Bu bağlamda gözlem (Clark ve Huber, 2005), görüşme (Clawson, 1999), küçük uygulama deneyimleri (Zeichner ve McDonald, 2011) ve uygulamalar üzerinde tartışma (Chen ve McNamee, 2006) etkili bulunmaktadır. Dolayısıyla, Çizelge 1'deki etkinliklerin tümünün kullanılması önerilebilir. Yalnızca 12. haftanın etkinliğinde değişiklik yapılabilir. Bu etkinlik bir yarım günlük planı grup olarak uygulamak yerine; belirli etkinliklerin (ör., drama, alan gezisi, aile katılımı) bireysel ya da grupça planlayıp farklı zamanlarda uygulanması şeklinde gerçekleştirilebilir. Bunun yanında, Duman (2006) öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının programla ilgili yeterliklerinin diğer öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle birlikte kazandırılmasını önermektedir. Bu öneriye uyarak öğretmen eğitimi programının tümünde kuramla uygulama bağlantısına yönelik çalışmalar yapıldığında ise, ÖİY dersinde gözlem, programla bağlantılı dokümanların incelenmesi ve programın paydaşlarından bilgi edinmeyle yetinilebilir; etkinlikleri uygulama çalışmaları programdaki Özel Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II ve Sınıf Yönetimi gibi diğer uygun derslerde yapılabilir.

Bu çalışma okulöncesi eğitim lisans programı üzerinde yalnızca bir üniversite, bir anaokulu ve programdaki bir derste yapılan çalışmalarla sınırlıdır, dolayısıyla bulguları genellemek mümkün değildir. Çalışmada ne kuram, ne de uygulama üstün tutulmuştur. Zira Taşdelen'in (2003) belirttiği gibi, kuram öğretimin bilinçli yapılmasını sağlayacak ilkeler sunar; uygulama da, kuramın denenmesi ve geliştirilmesine olanak verir.

Sonuç olarak, öğretmen eğitiminde kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından sınırlılıklar bulunmasına karşın destekleyici etmenler de vardır. Bu destekleyici etmenlerden ekonomikçe yararlanılarak öğretmen eğitimi niteliğinin geliştirilmesi mümkündür. Eğitim fakülteleri, öğretmen eğitimi bu bağlamda geliştirmek amacıyla farklı modeller uygulayabilir. Örneğin, Özcan (2013) TÜSİAD için hazırladığı raporda Türkiye'de öğretmen eğitimi için lisans düzeyinde, lisans sonrası, alanda yüksek yüksek lisans düzeyinde ve alanda yüksek lisans sonrası olmak üzere dört 'Okulda Üniversite' modeli önermektedir. Model seçiminde bu rapordan yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen eğitimi programında, kuramla uygulama bağlantısı açısından şu öneriler dikkate alınabilir: 1) Uygulama süresi arttırılmalı (MEB, 2010; Özcan, 2003; Senemoğlu, 2011; Zeichner ve McDonald, 2011), 2) Uygulamalara programın ilk yıllarından itibaren başlanmalı (Aiken ve Day, 1999; Kilimci, 2006; National Academy of Education, 2005; Senemoğlu, 2011), 3) Kuramla uygulama eşzamanlı

olarak yürütülmeli (Kilimci, 2006; Özcan, 2013), 4) Kuramla uygulama arasında bağlantı kurma ilkesi ve fakülte-uygulama okulu işbirliği (Özcan, 2013) kurumsallaşmalıdır. Ayrıca, bu çalışmada ÖİY dersi için önerilen değişikliklerin etkili olup olmadığını saptamak için farklı üniversitelerde yeni çalışmalar yapılabilir. Öğretmen eğitimi programının tümünde gerçekleştirilmesini sağlayabilecek alternatif modeller denenebilir. Öğretmen eğitimi programında ilk yıllardan itibaren kuram ve uygulama bağlantısına yönelik çalışmaların uygulanabilirliğini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abell, S. K. & Bryan, L. A. (1997). Reconceptualizing the elementary science methods course using a reflection orientation. *Journal of Science Teacher Education*, 8(3), 153-166.
- Ajayi, L. (2014). Investigating effective teaching methods for a place-based teacher preparation in a rural community. *Educational Research for Policy and Practice*, 13, 251-268.
- Bahçeşehir Üniversitesi. (2013). İlköğretim Bölümü Tanıtımı. 23.08.2013 tarihinde http://www.bahcesehir.edu.tr/akademik/ilkogretim_bolumu adresinden alınmıştır.
- Aiken, I. P., & Day, B. D. (1999). Early field experiences in preservice teacher education: Research and student perspectives. *Action in Teacher Education*, 21(3), 7-12.
- Alvestad, M., & Röthle, M. (2007). Educational forums: Frames for development of professional learning. A project in early childhood education in Norway. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 407-425.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). The importance of the university campus program in preservice teacher education: A Canadian case study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 420-432.
- Blake, R. W., & Haines, S. (2009). Becoming a teacher: Using narratives to develop a professional stance of teaching science. In Andrea M. A. Mattos (Ed.), *Narratives on teaching and teacher education* (pp. 47-64). New York: Palgrave Macmillan.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Boyd, D., Grossman, P. L., Hammerness, K., Lankford, R. H., Loeb, S., McDonald, M., et al. (2008). Surveying the landscape of teacher education in New York City: Constrained variation and the challenge of innovation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(4), 319-343.
- Brashier, A., & Norris, E. (2008). Breaking down barriers for 1st-year teachers: What teacher preparation programs can do? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(1), 30-44.
- Chen, J-Q., & McNamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: Integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109-128.
- Clark, P., & Huber, L. (2005). Enhancing early childhood teacher growth and development through professional development school partnerships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(2), 179-186.
- Clawson, M. A. (1999). Continuity between course content and lab school practice: Outcomes of a self-study of the lab school at Syracuse University. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(1), 7-17.
- Crossouard, B., & Pryor, J. (2012). How theory matters: Formative assessment theory and practices and their different relations to education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 251-263.

- Dereobalı, N. ve Ünver, G. (2009). *Türkiye’de, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programını uygulayan eğitim fakültelerinin okulöncesi eğitimi anabilim dalında görevli öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşlerinin incelenmesi*.(Bilimsel Araştırma Projesi Raporu. No: 05.EĞF.008). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Dilit International House. (2013a). *Who we are?* NAACP (2005, April 29). NAACP supports Congressional fight to end predatory lending. Retrieved July 7, 2013, from <http://www.dilit.it/who-we-are.php>.
- Dilit International House. (2013b). *Methodology*. Retrieved July 7, 2013, from <http://www.dilit.it/methodology.php>.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi örnekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eurydice. (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Retrieved April 13, 2009, from http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/098EN.pdf.
- Gitterman, A. (1988). Teaching students to connect theory and practice. *Social Work With Groups*, 11(1-2), 33-41.
- Groves, M. M., & Horm-Wingerd, D. M. (2000). Understanding assessment: A critical need in early childhood teacher preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(2), 199-205.
- Hacettepe Üniversitesi. (2013). *Lisans programı*. 23.08.2013 tarihinde <http://www.okuloncesi.hacettepe.edu.tr/ogrprog4.html> adresinden alınmıştır.
- Hart, L. C. (2006). Standards-friendly lessons in university methods courses. *Teaching Children Mathematics*, 13(4), 211-215.
- Jarvis, P. (2006). *Practiced-based and problem-based learning*. In Peter Jarvis (Ed.), *The theory and practice of teaching* (pp. 147-156). London: Routledge.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Levine, A. (2011, May 8). *The new normal of teacher education*. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved October 22, 2012, from <http://chronicle.com/article/The-New-Normal-of-Teacher/127430/>.
- Manzar-Abbas, S., & Lu, L. (2013). Student teachers’ perceptions about the curriculum content: A case of a normal university in China. *Education as Change*, 17(1), 37–52.
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası kararları. 17.02.2014 tarihinde http://www.memurlar.net/common/news/documents/184159/18sura_kararlari_tamami.pdf adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Muğaloğlu, E. Z., & Doğanca, Z. (2009). Fulfilling the “missing link” between university and authentic workplace in teacher training. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 455-464.
- National Academy of Education. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed.). Boston: Pearson.

- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. 12.07.2014 tarihinde <http://www.tusiad.org.tr/komisyonlar/sosyal-politikalar-komisyonu/rapor/okulda-universite--turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi/> adresinden alınmıştır.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. Unpublished master’s dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teachers, faculty, and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 435-454). CA: Sage.
- Steiner, D. M., & Rozen, S. D. (2004). *Preparing tomorrow’s teachers: An analysis of syllabi from a sample of America’s Schools of Education*. In F. Hess, A. Rotherham and K. Walsh (Eds.). *A qualified teacher in every classroom: Appraising old answers and new ideas* (pp. 119-148). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sunal, D. W. (1980). Effect of field experience during elementary methods courses on preservice teacher behavior. *Journal of Research in Science*, 17(1), 17-23.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 151-166.
- Türk Eğitim Derneği. (2013). *Okulöncesi öğretmenliği lisans programı* (2011-2012). 5.9.2013 tarihinde http://www.tedu.edu.tr/tr-TR/Content/Akademik/Egitim_Fakultesi/Okuloncesi_Egitimi_Anabilim_Dali/Ogretim_Programi.aspx adresinden alınmıştır.
- University of Washington. (2012). *Teacher education*. Retrieved December 12, 2012, from <http://education.washington.edu/areas/tep/>.
- Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38, 175-191.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. 31.07.2014 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/>.. adresinden alınmıştır.
- Zeichner, K., & McDonald, M. (2011). Practice-based teaching and community field experiences for prospective teachers. In Audrey Cohan and Andrea Honigsfeld (Eds.). *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practice for the 21st century* (pp. 45-54). Plymouth: Rowman & Littlefield.

Extended Abstract

The Investigation of Different Variables of the Relationship between Teachers Candidates' Attitudes for Learning and Information Literacy Skills

The positive experiences a child gained in the school will contribute to his real life by leading him to be successful. Thus, does the case that individuals have positive attitudes toward learning affect their development of information literacy skills? Can it lead individuals to acquire lifelong learning habits? This study is designed to answer these questions, which are subject of curiosity.

The overall purpose of this study is to the investigation of different variables of the relationship between teachers candidates' attitudes for learning and information literacy skills. The following questions were sought to be answered under the overall purpose of this study

What is the level of teacher candidate's attitudes for learning?

1. Do the levels of teacher candidates' attitudes toward learning show significant difference according to their personal features?
2. What is the level of teacher candidates' information literacy skills?
3. Do the levels of teacher candidates' information literacy skills show significant difference according to their personal features?
4. What is the level of relationship between teachers candidates' attitudes for learning and information literacy skills

The universe of this study consists of 320 teacher candidates attending Harran University's Education Faculty 3rd and 4th grades in the academic year of 2013–2014 (fall term). The number of volunteering teacher candidates in the study is 215. Information Literacy and Attitude for Learning Scales were used to collect data in the study. The validity and reliability for two scales developed in the form of five-point Likert scale was checked. In the study, normality tests were employed separately to both scales' data to determine whether the data obtained show normal distribution. Kolmogorov-Smirnov Z values of "Information Literacy Scale" were seen to change between 3.75 and 4.40 and those of "Attitudes for Learning Scale" were seen to change between 3.72 and 4.75. These values show both scale's data show normal distribution in terms of all variables. In the analysis of the research, mean (\bar{X}), standard deviation (SD), t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey HSD test and correlation techniques were utilized in line with sub-purposes.

Based on the data obtained in this study, it is understood that teacher candidates perform skills under information literacy. The literacy behavior that teacher candidates perform highest is "ethics in using information and complying with regulations" followed by "using information", "describing information need" and "accessing to information". Teacher candidates' attitudes towards learning in general were found to be quite high. The most positive attitude among teacher candidates' learning attitudes according to sub-dimensions is about "the nature of information" followed by the sub dimensions of "getting worried in learning", "being open to learning" and "expectations from learning".

Teacher candidates' information literacy skill levels did not display significant differences according to gender and the reasons for preferring teaching profession. However, there were found significant differences according to variables of their average grades, departments, purpose of using internet and knowing themselves. In line with this finding, it was determined that teacher candidates' information literacy levels are higher for candidates that scored over the threshold of passing the course compared to those who got lower marks. When analyzed according to the department they attend, it was found out that music teaching department has the highest level of information literacy followed by art, class teaching and religion ethics teaching departments. The internet use purposes were analyzed, which

revealed that teacher candidates using internet with the purpose of research have higher levels of information literacy. When teacher candidates' levels of self-knowing were analyzed, the significant change was found to be in favor of the ones that know or recognize themselves very well compared to others that know themselves at medium level.

Teacher candidates' attitude levels toward learning did not change significantly according to their average grades, reasons for preferring teaching profession and their purpose of internet. However, their attitude levels for learning showed significant difference according to their gender, departments they attend, self-knowing levels. Girls' attitudes for learning were found to be higher than boys. When analyzed according to the department they attend, it was found that religion and ethics department teacher candidates have the highest attitude towards learning, followed by class teaching and art, music teaching departments Teacher candidates that know themselves very well have higher levels of attitude toward learning.

According the results of the analysis, there is a significant relationship between teacher candidates' information literacy skills and their attitudes towards learning. This relationship is positive and at low level. Thus, it is understood that when teacher candidates' information literacy skills increase their attitudes toward learning will also increase in parallel at low level.

An overall evaluation of the results show that teacher candidates should be provided with information acquisition skills in pre-service period and the problems that inhibit them in accessing to information should be handled. The necessity of lifelong learning makes it mandatory for teacher candidates to develop a positive attitude towards learning. Teacher candidates' access to computers and Internet resources, the most commonly used tools in accessing to information, should be provided to them in an easy and secure way.

Geniş Açı: Modeller ve Yaklaşımlar Açısından Türkiye’de Program Değerlendirme Çalışmaları

The Wide Angle: Program Evaluation Studies in Turkey in Terms of Models and Approaches

Tuba GÖKMENOĞLU*

Öz

Çalışmanın amacı Türkiye’de son on yılda yürütülen program değerlendirme çalışmalarının hangi değerlendirme yaklaşım ve modellerine dayandığını ve ne ölçüde paydaş katılımını desteklediğini incelemektir. Bir derleme çalışması olarak desenlenen araştırmada son on yılda yürütülen 18 makale ve 34 doktora tez çalışması betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bulgulara göre dört farklı tema ortaya çıkmıştır; kullanılan program değerlendirme modeli veya araştırma yaklaşımı, değerlendirme çalışmalarının odağı, çalışmalardaki paydaş katılımı ve çalışmaların yürütüldüğü disiplinler. Bulgulara göre 52 çalışmanın yalnızca beşinde program değerlendirme modeli kullanılırken, çalışmaların çoğunda farklı veri kaynakları ve yöntemlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Program değerlendirme çalışmalarının çoğunun Eğitim Bilimleri bölümleri dışındaki bölümlerde yürütüldüğü ise bir başka bulgudur. Program değerlendirme çalışmalarının incelenmesi sonucunda, yürütülen çalışmaların program hakkında karar verme veya program geliştirme sürecinin bir parçası olarak değil de daha çok yayına dönüştürülecek bir araştırma odağı ile yürütüldüğü tartışılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Program değerlendirme, program değerlendirme modelleri, derleme çalışması

Abstract

The purpose of the present study is to examine the contents of the current program evaluation studies on the approaches and models in Turkey. Furthermore, this study also aims to explore the extent of stakeholder participation in the program evaluation process. Being designed as a review study, this study examined 18 journal papers and 34 Ph.D. dissertations through descriptive analysis. According to findings, four categories were observed namely used program evaluation models and research approaches, the scope of evaluation studies, stakeholder participation in studies, and disciplines. The results of the study showed that only five studies out of 52 studies prefer using program evaluation model. Furthermore, the studies conducted by the departments other than Educational Sciences, and Curriculum and Instruction departments in different universities. The general conclusion of the presented study is that the studies reviewed in this paper were not a part of curriculum development or program evaluation studies rather they seem to be carried out with purpose of publishing research.

Keywords: Program evaluation, program evaluation models, review study

* Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, e-posta: tgokmen@ciu.edu.tr

Giriş

Değerlendirmenin öncelikli amacı programlar hakkında kararlar verilirken ve ilgili politikalar düzenlenirken bu sürece katkıda bulunacak anlamlı bilgi ve verileri sağlamaktır (Patton, 1997; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985; Worthen ve Sanders, 1973); ancak araştırmalar bu verilerin uzun bir süre gerektiği gibi kullanılmadığını ortaya koymaktadır (Alkin ve Taut, 2003; Patton ve diğerleri, 1977). Son yıllarda ise bu algı dünya genelinde değişim göstermektedir ve program değerlendirme verilerine yönelik ihtiyaç ve istek her geçen gün artmaktadır. Özellikle yasama organları, kamu kurum ve kuruluşları, vakıflar, kar amacı gütmeyen kuruluşlar ve diğer fon sağlayan kurumlar fon desteklerinin nasıl kullanıldığı, desteklenen programların nasıl geliştirildiği ve kullanılan fonlarla etkin programlar yürütülüp yürütülmediği hakkında daha fazla ve daha detaylı bilgi edinme talebindedir (Wholey, Hatry ve Newcomer, 2010). Bu bilgi talebine yönelik yapılacak değerlendirme programının çalışıp çalışmadığını görmek için değil aynı zamanda Brinkerhoff ve diğerlerinin (1983; p.i) de *“Evaluation is for making it work. If it works ... Notice and nurture. If it doesn't work ... Notice and change.”* ifade ettiği gibi programı daha verimli çalışır hale getirmek amacına yöneliktir. Burada aslında program değerlendirmenin işlevinden söz edilmektedir. Değerlendirme sonunda eğer programın çalıştığı belirlenmişse bu önemli bir bilgidir ve bunun farkında olunup programın daha da geliştirilmesi yönünde çalışılması gereklidir. Eğer değerlendirme sonunda programın çalışmadığı ortaya çıktıysa yine bunun farkında olunup değişikliğe gidilmesi gereklidir.

Yukarıda özetlenen değerlendirme arzı ve işlevine bağlı olarak eğitim dünyasında çeşitli program değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Benzer konularda yapılan program değerlendirme çalışmaları farklı araştırma yaklaşım ve modelleri ile yapıldığından bir takım farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmanın temel odağı ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarının kurgusu, yaklaşımı ve tasarımı olduğundan öncelikle program değerlendirme yaklaşım ve modellerine daha sonra da program değerlendirme arzının kaynağı olan paydaş gereksinim, beklenti ve katılımına yönelik alan yazın verileri tartışıldıktan sonra araştırma bulgularının paylaşımına geçilecektir.

Araştırmanın değerlendirmedeki yeri: Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri

Değerlendirmeden elde edilecek veri, politika ve programların iyileştirilmesinde kullanılacağından var olan zaman ve kaynakların kullanımına yönelik alınacak kararlar, sosyal bilimlerin sanatsal boyutu olarak nitelendirilebilir (Wholey, Hatry ve Newcomer, 2010). Sanatsal boyutu oluşturan bu kararlar, değerlendirmede hangi sorulara yanıt aranacağına, hangi verinin toplanacağına, verinin nasıl analiz edileceğine ve sonuçlardan elde edilen bilginin nasıl kullanılacağına yön verir. Tüm bu boyutlar ve sorular her araştırmanın başında aynı gibi görünse de, araştırmacının yaklaşımına, felsefik bakış açısına ve yaptığı tasarıma bağlı olarak farklılık gösterecektir. Program değerlendirme ile araştırma benzer işler olarak görülmele birlikte temelde amaç ve sonuçlarında ayrılmaktadırlar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Araştırma daha çok yeni bilgiyi keşfetmek ve ortaya koymak için yürütülürken program değerlendirme bir programın etkililiği hakkında bilgi edinip yargılarda bulunmak için yapılmaktadır. Yargıda bulunma süreci program değerlendirmenin temel odağıyken araştırma bu yargılara varmak için program değerlendirmeciye veri sağlar (Oliva, 1997). Araştırma süreçlerinde olduğu program değerlendirme çalışmalarının da sistematik ilerlemesi ve geçerlilik ve güvenilirlik konusunda gerekli çalışmalarının yapılması, bu çalışmaların kalite ve değerini arttırmaktadır.

Program değerlendirme çalışmalarının program geliştirme çalışmalarında olduğu gibi bir sistem içerisinde yürütülebilmesi amacıyla Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok gelişmiş ülkede program değerlendirme uzmanları bir dizi model önermektedir (Yüksel, 2010). Bu modeller temel aldıkları felsefe ve yaklaşımlara göre farklı uzmanlar tarafından farklı şekilde gruplandırılmaktadır. Örneğin Gredler (1996) program değerlendirme modellerini yarıcı (utilitarian) ve çoğulcu (intuitionist/pluralist) olmak üzere ikiye ayırırken Worthen, Sanders ve Fitzpatrick (1997) değerlendirme yaklaşımlarını temel aldıkları öğeye göre amaç odaklı, yönetim odaklı, tüketici odaklı, uzman odaklı, katılımcı odaklı ve rakip (adversary) odaklı olarak altı gruba ayırır. Amaca odaklı

değerlendirme yaklaşımları amaçların belirlenmesine ve belirlenen amaçların çıktılara odaklanırken; yönetim odaklı modeller planlama, uygulama ve değerlendirmeden sorumlu yöneticilere bilgi sağlamaya odaklanır (Worthern ve diğerleri, 1997). Tüketici odaklı modeller ise daha çok eğitsel ürün veya hizmetlerin değerlendirilmesinde yer alan bağımsız değerlendiriciler tarafından geliştirilmiştir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Uzman odaklı modeller programı değerlendiren kişilerin değerlendirilen program alanındaki uzmanlığına odaklanmaktadır. Katılımcı odaklı modeller ise programdan etkilenen birden fazla katılımcıya odaklanarak farklı kişilerden farklı yollarla veri toplanması gerektiğini savunmaktadırlar. Son olarak rakip odaklı modeller birden fazla değerlendirme grubunun programa yönelik görüşlerinden yola çıkarak modelin devam edip etmemesi yönünde net kararlara varan bir yaklaşımı benimsemektedir (Gredler, 1996). Bu yaklaşımları benimseyen modellere yönelik bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

Tyler’in Davranış Merkezli Modeli

Tyler’in (1949) yayınlamış olduğu *Basic Principles of Curriculum and Instruction* adlı ders izlencesinde yer alan Amaç Odaklı Değerlendirme Modeli, alandaki ilk modellerden biri olarak tanımlanır ve daha sonra geliştirilen birçok modelin de temel çıkış noktası olmuştur (Glatthorn, Boschee ve Whitehead, 2009). Geniş ölçekli birçok değerlendirme çalışmasının ardından rasyonel ve sistematik bir yaklaşıma ulaşan Tyler modeli şu basamaklardan oluşmaktadır: (1) Programın önceden belirlenmiş hedeflerini ortaya koyma (2) Öğrencilerin hedeflere ulaşip ulaşmadığını gösterebilecekleri durumları belirleme (3) Belirlenen hedeflerle uyumlu ölçme ve değerlendirme araçlarını seçme, değiştirme veya geliştirme (4) Ölçme araçlarını kullanarak veri toplama (5) Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma (Tyler, 1949). Tyler’in modeli öğrenci davranışlarının ölçülerek belirlenen hedeflere ulaşılma derecesi hakkında bilgi edinmeyi hedeflemektedir. Sistematik olması bu modelin kullanımını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca program sonunda izleme testlerinin önemine de vurgu yapmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle Amaç Odaklı Değerlendirme Modeli deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılabilir (Demirel, 2013). Guba ve Lincoln (1981) ise Tyler Modelini hedeflerin nasıl değerlendirileceğinin belirtilmemesi ve standartların nasıl belirleneceği konusunda önerilerde bulunmaması gibi nedenlerle eleştirmektedir.

Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Yukarıda bahsedilen Tyler Modelindeki bazı eksiklikler 1960-1970lerde başka modellerin ortaya çıkmasını hızlandırmıştır (Glatthorn ve diğerleri, 2009). Phi Delta Kappan komitesi başkanı olan Stufflebeam’in yönetim odaklı *Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün* (CIPP) modeli alana büyük bir etkiye bulunmuştur. Bu model değerlendirme sonunda karar vermeyi temele aldığından büyük ölçüde eğitim liderlerine hitap etmektedir. Modelin dört temel boyutu vardır: (1) Mevcut durumun ve ihtiyaçların analiz edildiği *Bağlam*; (2) Belirlenen hedeflere ulaşmada var olan kaynakların ve bunların nasıl kullanıldığının tespit edildiği *Girdi*; (3) Program uygulanırken gerçekleştirilen etkinliklerin incelendiği *Süreç*; (4) Programın çıktılarının tespit edilerek beklenen ile ulaşılan ürün arasında karşılaştırmanın yapıldığı *Ürün* (Stufflebeam, 1971). Bu model de kullanıcılar için adım adım rehberlik oluşturmasına rağmen karar alma sürecinde politikayı gözden kaçırmaması ve sürdürülebilirliğinin zor olması nedeniyle eleştirilmektedir (Guba ve Lincoln, 1981).

Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Modeli

Stake (1975) program değerlendirme alanına geliştirmiş olduğu Katılımcı Odaklı İhtiyaca Yönelik modeli ile bu alana en büyük katkıda bulunanlardan biri olmuştur (Glatthorn ve diğerleri, 2009). Çünkü bu model tamamen paydaşları odağa almakta ve onların ihtiyaçlarına yönelik olarak bir değerlendirme yöntemi oluşturmaktadır. Genel olarak ifade etmek gerekirse Stake’in interaktif ve tekrarlı olan modeline göre (1) Değerlendirme uzmanı, paydaşlarla bir araya gelerek onların yaklaşım ve bakış açıları hakkında bilgi edinir. (2) Değerlendiren, değerlendirme projesinin odağını belirleyecek tartışmayı yönetir ve belgeleri analiz eder. (3) Değerlendiren, programın nasıl çalıştığını anlamak için programı yakından gözlemler, beklenen duruma karşıt bir durum varsa not eder. (4) Değerlendiren, projenin belirtilen ve

gerçekte var olan amaçlarını keşfeder, hedef kitleyi bu amaçlar ve değerlendirme hakkında bilgilendirir. (5) Değerlendiren, değerlendirmenin odaklanacağı konuları ve problemleri belirler. Her konu ve problem için değerlendirme deseni oluşturur. (6) Değerlendiren, ihtiyacı olan veriyi elde etmek için gerekli olan araçları belirler. Bu araçlar genelde gözlemciler veya karar vericilerdir. (7) Değerlendiren, veri toplama prosedürlerini uygular. (8) Değerlendiren, bilgiyi tema ve kategorilere ayırır. Yaptığı betimlemeler örnek olaylar, videolar ya da eşdeğer temsillerden oluşabilir. (9) Paydaşlara hassasiyet gösteren bu model, sonuç raporunu, bu raporu sunacağı hedef kitlenin özelliklerine en uygun formatı seçerek hazırlar (Glatthorn, 1987). Aşamalarından da anlaşılacağı üzere bu model paydaş katılımına ve hedef kitleye odaklı olması ve değerlendiren kişiye yöntem ve desen seçme konusunda esneklik sağlaması bakımından avantajlıdır; ancak model doğası gereği hedef kitlenin program değerlendirmede odağı istedikleri doğrultuda değiştirme veya tahrif etme riskini doğurmaktadır (Glatthorn ve diğerleri, 2009).

Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli

Uzmanlık ve eleştiri olmak üzere iki bileşenden oluşan Eisner'in modelinde uzmanlık bilgi ve tecrübeyi kullanarak bir durumun önemli boyutları ve özellikleri hakkında karara varılması; eleştiri ise olumsuz bir yargılamadan öte temel niteliklerin tekrar değerlendirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Gredler, 1996). Eisner (1979) tarafından geliştirilen bu model daha çok sınıf içi etkileşimlere odaklanmaktadır. Sınıf içindeki durumların nitel analizlerine daha çok yer veren bu modelde eğitsel eleştirileri bu konuda geniş bilgisi ve tecrübesi olan kişiler yapabilir. Bu modele göre (1) Öncelikle sınıf içi uygulamalar, kurallar ve düzenlemeler yani eğitsel yaşantıların tümü betimlenir. (2) Programın uygulanmasına dair ortaya çıkacak sonuçlar hakkında yorumlama yapılır ve (3) Betimleme ve yorumlama sonuçlarına göre program hakkında bir değerlendirmede bulunulur. Sınıf etkinlikleri ve yaşantılara ağırlık vermesinden dolayı diğer modellere göre bir üstünlüğü olduğu kabul edilebilmekle birlikte, bu model fazlaca uzmanlık gerektirmesi ve yönteminin net olmamasından dolayı eleştirilmektedir (Glatthorn ve diğerleri, 2009).

Görüldüğü gibi yaklaşımları farklı olan değerlendirmecilerin amaçları ve yöntemleri de birbirinden farklı olmaktadır. Yukarıda dört farklı modele değinilmiş olup, alan yazında çok sayıda başka modellerinde de var olduğunu belirtmekte yarar vardır. Her modelin değerlendirme boyutlarına ilişkin sorduğu sorular farklılık gösterebildiğinden her değerlendirme tasarımı, yaklaşımı veya modeli kendine özgülük göstermektedir. Uygun durum ve program üzerinde kullanıldığında, gerçekte var olan durumun önemli bir boyutunu ortaya çıkarması nedeniyle her model değerlidir (Wholey, Hatry ve Newcomer, 2010). Özetle, değerlendirme modelleri, araştırmacılara değerlendirme çalışmalarının nasıl planlanacağı ve nasıl yürütüleceği konusunda akademik danışmanlık yaparak çok önemli bir yol haritası sunmaktadır (Madaus ve Kellaghan, 2000).

Kimin değerlendirmesi? Paydaş ihtiyaç ve beklentileri

Paydaş, değerlendirme süreç ve sonuçlarından etkilenen kişiler, gruplar ya da organizasyonlar şeklinde tanımlanabilir (Wholey ve diğerleri, 2010). Anahtar paydaşlar ise Patton'a (2008) göre öncelikli belirlenen kullanıcılar olarak tanımlanmaktadır. Alan yazındaki deneyimler, anahtar paydaş katılımını sağlamanın doğru araştırma sorularının sorulmasını, uygun değerlendirme deseninin belirlenmesini, uygulanma sürecini kolaylaştırmasını ve değerlendirme sonuçlarının karar alma aşamasında kullanımını büyük ölçüde desteklediğini göstermiştir (Patton, 2008; Taylor-Powell, Steele ve Douglass, 1996). Değerlendirmenin bu boyutlarına yönelik desteğinin yanı sıra daha demokratik ve eşitlikçi bir değerlendirme yapılması açısından da çoklu paydaş katılımının önemi yadsınamaz (Alex, 1995). Ayrıca toplanan verinin geçerli ve güvenilir olması açısından da veri kaynağına yönelik üçlemenin (data triangulation) yapılarak çoklu veri toplanması gerektiği konusunda araştırmacılar hemfikirdirler (Fraenkel ve Wallen, 2005).

Değerlendirme modelleri tasarım ve yöntem boyutlarında değerlendirilene rehberlik ederken aslında araştırmanın paydaşlarının kimler olacağı konusunda da fikir vermektedir. Örneğin Eisner’in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modelinde alan uzmanları en önemli paydaşlardan biri kabul edilirken Stake’in İhtiyaca Cevap Verici modelinde öğretimi yapanlar ve öğrenenler öncelikli paydaşlar olarak kabul edilmektedir. Paydaş katılımı genel olarak değerlendirenin felsefik bakış açısına ve dolayısıyla tercih ettiği yaklaşım veya modele göre değişiklik göstermekle birlikte araştırmacılar genel olarak çoklu paydaş katılımının desteklenmesini önermektedir. Ancak değerlendirenler çoklu paydaş katılımını destekleyen bir bakış açısına sahip olsalar da birçok değerlendirme uzmanı yalnızca politika yapımcıların ve yöneticilerin ihtiyaç ve beklentilerine yönelik desenleme yaparak çoğu zaman birçok paydaş çalışma dışında bırakılmaktadırlar (Alex, 1995; Wholey ve diğerleri, 2010).

Yukarıda program değerlendirmenin yaklaşım ve modellerine, kimler tarafından yürütüldüğüne ve paydaş katılım yöntemine yönelik özet bir bilgilendirme yapılmaya çalışılmıştır. Ülkemizde son yıllarda çok sayıda program değerlendirme çalışmasının yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Bu çalışmaların genel bir değerlendirmesine yönelik ise hem ülkemizde hem de uluslararası alan yazında yeterli sayıda kapsamlı çalışmaların yürütülmemiş olduğu ileri sürülebilir. Değerlendirme çalışmalarının genel değerlendirmesine yönelik yürütülen çalışmalar, programcılara, politika yapımcılara, yerel yöneticilere, öğretmenlere ve hatta öğrencilere önemli dönütler verdiğinden bu tür çalışmaların yapılması çok önemli görülmektedir. Değerlendirmenin genel değerlendirmesine yönelik olmamakla birlikte alan yazında çok sayıda bir veya iki tür programın değerlendirme çalışmalarının değerlendirmelerine yönelik oldukça kapsamlı projeler ve çalışmalarla karşılaşmaktadır. Örneğin Clewell ve diğerleri (2004) oldukça kapsamlı olan çalışmalarında 400 tane fen ve matematik programının değerlendirme çalışmalarını içerik analizi yaparak alan yazına önemli dönütlerde bulunmuşlardır. Bir diğer örnekte ise Rolstad, Mahoney ve Glass (2005) İngilizce öğrenimde program etkililiğine yönelik 17 çalışmayı kapsayan bir meta analiz çalışması yürütmüşlerdir. Tobler ve diğerleri (2000) ise okullarda madde kullanımını önleme programlarının etkinliği konusunda 207 çalışmanın sonuçlarını meta analiz ile değerlendirmişlerdir. Ülkemizde ise Özdemir (2009) 2004 ilköğretim programlarının değerlendirilme sürecine yönelik nitel bir çalışma yayınlamıştır. Tüm bu ve benzeri değerlendirme çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yukarıda da belirtildiği gibi öncelikle program geliştirenlere ve diğer paydaşlara önemli dönütler sağlamaktadır.

Bu noktada, *program değerlendirme çalışmaları ülkemizde nasıl yapılmaktadır?* sorusu araştırmamıza yön verecektir. Daha özel olarak, bu çalışmanın amacı, Türkiye’de son on yılda yürütülen program değerlendirme çalışmalarının hangi değerlendirme yaklaşım ve modellerine dayandığını belirlemek ve ne ölçüde paydaş katılımını desteklediğini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma soruları çalışmaya rehberlik etmektedir:

1. Türkiye’de son on yılda yapılan program değerlendirme çalışmalarında hangi araştırma yaklaşımları veya değerlendirme modelleri kullanılmıştır?
2. Türkiye’de son on yılda yapılan program değerlendirme çalışmaları araştırma odaklı mı değerlendirme odaklı mı yapılmıştır?
3. Türkiye’de son on yılda yapılan program değerlendirme çalışmalarında paydaşlar ve öğrenen ihtiyaçları ne ölçüde değerlendirmeye dahil edilmiştir?
4. Türkiye’de son on yılda yapılan program değerlendirme çalışmaları hangi disiplinler ve bölümler tarafından yürütülmüştür?

Yöntem

Derleme çalışması niteliğinde olan bu araştırmada Türkiye’de son on yılda yapılmış doktora tezleri ve hakemli dergilerde yayınlanan program değerlendirme çalışmaları betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Betimsel analiz yöntemi nitel verinin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve bütüncül bir anlayışla özetlenmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Fraenkel ve Wallen, 2005). Analiz yapılırken araştırmacı kategoriler belirler ve her kategoriye giren örneklerin sayısını tespit eder (Silverman, 2006). Aslında bu yöntem ile benzer veriler bir araya getirilerek belirlenen

temalar altında veri araştırmacı tarafından yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Derleme çalışmalarını güçlü ve etkili yapan yanı ise aynı veya benzer alanlarda yapılmış çalışmaları bir araya getirerek genel bir değerlendirilmeye gidilmesinin yanında gözden kaçmış ve bulut ardında kalmış noktaların açığa çıkarılmasıdır.

Veri kaynağı

Türkiye’de son on yılda yapılmış program değerlendirme çalışmaları taranırken öncelikle YÖK tarafından onaylanmış doktora tezlerine yer verilmiştir. YÖK tez tarama motorundan indirilen 34 doktora tezi ve eğitim alanında yayın yapan sekiz hakemli dergiden toplam 18 makale çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Akademik dergilerin belirleme aşamasında Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından dergi sürekliliği, hakem ve yazar çeşitliliği, makale sayısı, bilimsel nitelik gibi kriterlere bağlı olarak hazırlanan ulusal dergi gruplaması temel alınmış ve burada A, B ve aday B gruplarında bulunan eğitim dergileri çalışmanın örnekleme dahil edilmiştir (ODTÜ, 2014). Buna göre Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Eğitim ve Bilim, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, İlköğretim Online ve Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergilerinin arşivleri veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Listedeki eğitim dergilerinden Eğitim Araştırmaları Dergisi’nin arşivine ulaşılamadığından örnekleme alınamamıştır. Bu listeye ek olarak çalışmanın konusu ve disiplini göz önünde bulundurularak Eğitim Programları ve Öğretim Derneği tarafından yayımlanan Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi de örnekleme dahil edilmiştir. Yayımlanan makale ve doktora tezlerinin güncel olması amacıyla 2004-2014 yılları arasında yayınlanmış olmasına dikkat edilerek örneklem ölçüte bağlı olarak sınırlandırılmıştır.

Toplanan veri, çalışmaların odaklandığı program türlerine göre gruplandırıldığında üç ana kategori ortaya çıkmaktadır. Buna göre çalışmalar ilköğretim ve orta öğretim programları, yükseköğretim programları ve diğer olmak üzere gruplandırılmıştır. Çalışmaların odaklandığı program türleri Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1

Çalışmaların Odaklandığı Program Türleri (N=53)

<i>Program Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İlköğretim Eğitim Programları	5	9.43
İlköğretim Matematik Öğretim Programları	1	1.89
Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programları	1	1.89
Fen ve Teknoloji Öğretim Programları	5	9.43
Kimya Öğretim Programları	3	5.66
İlköğretim ve Orta Öğretim Türkçe Öğretim Programları	4	7.55
İngilizce Öğretim Programları	4	7.55
Coğrafya Öğretim Programları	1	1.89
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları	1	1.89
Vatandaşlık ve İnsan Hakları Öğretim Programları	1	1.89
Biyoloji Öğretim Programları	1	1.89
Hayat Bilgisi Öğretim Programları	1	1.89
Sosyal Bilgiler Öğretim Programları	2	3.77
Orta Öğretim Matematik Öğretim Programları	1	1.89
İlköğretim ve Orta Öğretim Sınıf Rehberlik Programı	1	1.89

Yüksek Öğretim	Gelişim ve Öğrenme Öğretim Programı	1	1.89
	Orta Öğretim Coğrafya Eğitimi Programı	6	11.32
	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Programı	1	1.89
	Öğretmenlik Uygulaması/ Okul Deneyimi Öğretim Programı	2	3.77
	Dil Geliştirme Öğretim Programı	1	1.89
	Güzel Sanatlar Fakültesi Geleneksel Tekstil Ürünlerinin Konservasyon ve Restorasyonu Öğretim Programları	1	1.89
	Yüksek Lisans Programı	1	1.89
	Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Eğitimi Programları	1	1.89
	Doktora Programları	1	1.89
Diğer	ERASMUS Programı	1	1.89
	BIYEP ve OYP	1	1.89
	Birleşmiş Milletler Eğitim Programı	1	1.89
	Bilim ve Sanat Merkezi Eğitim Programları	1	1.89
	Öğretmenlere yönelik Hizmet-içi Eğitim Programları	2	3.77

Tablo 1’e göre son 10 yılda yürütülen program değerlendirme çalışmalarının büyük kısmının ilk ve orta öğretim programlarına yönelik olduğu gözlenmektedir.

Veri toplama süreci ve analizi

Makale ve tez seçimi yapılırken öncelikle arşivdeki tüm makalelerin özleri okunmuş, program değerlendirme çalışması olduğu düşünülen makale ve tezlerin tam metinleri indirilmiştir. Bu makaleler detaylı şekilde incelenerek konunun belirli bir bölümüne odaklanmış çalışmalar yerine hedeflenen programı kapsamlı bir şekilde değerlendiren çalışmalar örnekleme dahil edilmiştir. Örneğin 8. sınıf Matematik öğretim programının fraktal geometri konusu açısından değerlendirmesine yönelik yapılmış bir çalışma araştırmanın örnekleme dahil edilmezken, 8. sınıf Matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesine yönelik yürütülmüş daha kapsamlı bir çalışma örnekleme dahil edilmiştir. Bu aşamadan sonra her çalışmanın künyesi, araştırma modeli, yaklaşım ve yöntemi, odağı, örnekleme, konu alanı, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri hazırlanan bir tabloya kaydedilmiştir. Bu aşamada veri detaylı incelenerek araştırma kapsamında kategoriler ve temalar oluşturulmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Olası hataların önüne geçilmesi amacıyla veriden elde edilen kategori ve temalar araştırmacı ile birlikte Eğitim Programları ve Öğretim alanından gönüllü iki meslektaş tarafından kontrol edilmiştir. Toplanan veri betimsel istatistikî yöntemler ile analiz edilmiş; yüzde ve frekans cinsinden yorumlanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırma kapsamına alınan tüm makale ve tezler üç araştırmacıyla da paylaşılmıştır. Çalışmaların sınıflandırılması ve karşılaştırılması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada tez arama ve dergi arşivlerine girme işleri araştırmacılar tarafından paylaşılmıştır. İkinci aşamada araştırmacılar kendi bölümlerinde topladıkları veriyi diğer araştırmacıların kontrolüne sunmuştur. Veri, diğer araştırmacılar tarafından da diğer araştırmacılardan bağımsız bir şekilde detaylı olarak incelenmiştir. Böylece çapraz kontrol sağlanarak çalışmanın iç geçerlilik ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada Türkiye’de yürütülen program değerlendirme çalışmalarının, kullanılan program değerlendirme modelleri ve araştırma yöntemleri açısından, incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma kapsamına alınan 18 makale ve 34 doktora tezinin çeşitli program ve dersleri değerlendirdiği

gözlenmiştir. Buna göre ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim eğitim programlarından, çeşitli öğretim programlarına ve öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına kadar farklı türde programların değerlendirildiği gözlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel olarak *Çalışmalarda Kullanılan Değerlendirme Model ve Yaklaşımları*, *Program Değerlendirme Çalışmalarının Odağı*, *Çalışmalarda Paydaş Katılımı* ve *Disiplinler* olmak üzere dört ana başlıkta sunulmaktadır.

Çalışmalarda kullanılan değerlendirme model ve yaklaşımları

Son 10 yılda yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde örnekleme dahil edilen 18 makale ve 34 tez arasından yalnızca iki makale ve üç tez çalışmasında literatürde yer alan *program değerlendirme modellerinin* kullanıldığı görülmüştür. Bu beş çalışmanın üçünde Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) modeli kullanılırken; bir çalışmada Stake'in *Uyumluluk* modeli ile Provus'un *Farklılıklar* modeli bir arada kullanılmıştır. Diğer iki çalışmada ise Hammond'ın *Değerlendirme Modeli* ve Bellon ve Handler'in *Müfredat Değerlendirme* modelinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2

Program Değerlendirme Çalışmalarında Kullanılan Araştırma Yöntemleri (N=53)

<i>Araştırma Türü</i>	<i>Veri Toplama Yöntemi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Nitel	Görüşme ve Doküman Analizi	6	11.32
	Gözlem, Görüşme ve Doküman Analizi	6	11.32
	Doküman Analizi	4	7.55
	Görüşme	4	7.55
	Gözlem ve Görüşme	2	3.77
Nicel	Anket/ Ölçek	10	18.87
	Anket ve Başarı Testi	2	3.77
Karma	Anket ve Görüşme	8	15.09
	Anket ve Doküman Analizi	2	3.77
	Anket, Görüşme, Gözlem ve Doküman Analizi	2	3.77
	Anket, Görüşme ve Gözlem	1	1.89
	Anket, Görüşme ve Başarı Testi	1	1.89
Deneysel	Deney ve Kontrol Gruplu Desenler	2	3.77

Tüm çalışmalarda tercih edilen araştırma desen ve veri toplama yöntemleri incelendiğinde ortaya dört kategori çıkmaktadır. Buna göre ilk kategori olan *Nitel* ($n=22$) araştırmalarda beş tür veri toplama yönteminden bahsedilebilir. Bunlardan en sık gözlenenleri görüşme ve doküman analizlerinin birlikte kullanıldığı ($n=6$) ve gözlem, görüşme ve doküman analizlerinin ($n=6$) bir arada tercih edilmesiyle oluşan desenlerdir. İkinci kategori olan *Nicel* ($n=12$) araştırma türüne yönelik olarak da iki farklı desenden söz edilmektedir. Bunlar yalnızca anket/ ölçek kullanılan çalışmalar olup, ($n=10$) genel sonuçlarda da en yüksek orana sahiptir. *Karma* ($n=14$) desen olan üçüncü kategoride ise farklı beş veri toplama kombinasyonu gözlenmiştir. Bu desenler arasında en sık tercih edilen hem anket uygulamasının hem de birebir görüşmelerin ($n=8$) yapıldığı çalışmalardır. Son kategoride ise deneysel iki çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalarda hem deney hem de kontrol grubun olduğu desenler tercih edilmiştir. Tüm sonuçlar Tablo 2'de özetlenmektedir.

Program değerlendirme çalışmalarının odağı

Çalışmada ikinci araştırma sorusuna yanıt vermek üzere Türkiye’de son on yılda yapılan program değerlendirme çalışmalarının temel amacı veya odaklandığı noktalar incelenmiştir. Buna göre çalışmaların tümü araştırma odaklı olarak yani tez veya makale ürününe dönüşen araştırmalar olarak yürütülmüştür. Buna karşın incelenen çalışmalardan iki doktora tezinde EARGED (2012 yılında kapatılmış olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) desteğinden bahsedilmektedir. Geniş örnekleme sahip çalışmaların dahi tam metni incelendiğinde bu örneklere ulaşmada bakanlıktan veya üniversitelerden herhangi bir destek alınıp alınmadığına yönelik bir bilgiye ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu noktada, bu çalışmalar elbette ki bir veri sunmuşlardır ancak elde edilen bu verilerin ilgili kişilerce kullanılıp kullanılmadığı, bu çalışmaların bir program geliştirme sürecinin parçası olarak ya da yürütülen bir programın etkililiği hakkında bilgi edinerek yargılarda bulunmak -program değerlendirme- amacıyla mı yürütüldüğü konusunda kesin yargılara varmak mümkün değildir.

Program değerlendirme çalışmalarında paydaş katılımı

Üçüncü araştırma sorusuna yanıt vermek üzere program değerlendirme çalışmalarında hangi kaynaklardan veri toplandığı incelenmiştir. Analiz sonucunda çalışmaların %9.43’ünün ($n=5$) yalnızca var olan dokümanların analizine bağlı olarak yapıldığı gözlenmektedir. Diğer çalışmalarda ise hedeflenen programın değerlendirilmesinde genellikle programdan yararlanan paydaşlardan değil programın doğrudan kullanıcılarından veri toplanmıştır. Buna göre çalışmaların çoğunda ($n=19$) hem programı yürüten öğretmenlerden hem de programa dahil olan öğrencilerden veri toplanırken çalışmaların %25.53’ünde ($n=12$) yalnızca programı yürüten öğretmenlerden veri elde edildiği görülmüştür. Çalışmaların %14.89’unda ($n=7$) ise çoklu paydaş katılımı ile veri sağlandığı gözlenmiştir. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra çalışmaya veliler, yöneticiler, program geliştirme uzmanları, alan uzmanları, bakanlık personeli ve müfettişler de katılmıştır. Değerlendirme modeli kullanılan beş çalışma ayrıca incelendiğinde bu çalışmaların tümünün birden fazla paydaş katılımını desteklediği gözlemlenmiştir. Sonuçlar Tablo 3’de özetlenmektedir.

Tablo 3

Program Değerlendirme Çalışmalarında Veri Kaynakları (N=47)

<i>Paydaşlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Programda Eğitimci/ Öğretmen	12	25.53
Programdan Yararlanan/ Öğrenci	6	12.76
Programdan Yararlanan/ Veli	1	2.13
Hem Öğretmen Hem Öğrenci	19	40.43
Hem Öğretmen Hem Veli	1	2.13
Çoklu Paydaş Katılımı	7	14.89

Disiplinler

Tablo 4’te son on yılda yapılan program değerlendirme çalışmalarının hangi bölümlerde yürütüldüğü özetlenmektedir. Tablo 4 genel olarak incelendiğinde çalışmaların yarısından azının (toplamda $n=18$, %33.96) benzer ancak ismi farklı dallar olan *Eğitim Bilimleri* ve *Eğitim Programları ve Öğretim* bölümlerinde tamamlandığı sonucuna varılabilir. Son on yılda *Eğitim Programları ve Öğretim* anabilim dalında sonra ise en yüksek sayıda program değerlendirme çalışmasını Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ABD Coğrafya Öğretmenliği ($n=6$) ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi ABD Matematik Öğretmenliği ($n=5$) bölümlerinden araştırmacıların yürüttüğü söylenebilir.

Tablo 4*Program Değerlendirme Çalışmalarının Yürütüldüğü Alanlar/Bölümler (N=52)*

<i>Alan/Bölüm</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretim BD	10	18.87
Eğitim Bilimleri ABD	6	11.32
Eğitim Programları ve Öğretim ABD	1	1.89
Eğitim Programları ABD Eğitimde Program Geliştirme BD	1	1.89
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ABD Coğrafya Öğretmenliği BD	6	11.32
Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi ABD Matematik Öğretmenliği BD	5	9.43
İlköğretim ABD Matematik Eğitimi BD	3	5.66
Yabancı Dil Eğitimi BD	3	5.66
Kimya Eğitimi ABD	2	3.77
Türkçe Eğitimi ABD	2	3.77
İlköğretim ABD Fen Bilgisi Eğitimi BD	2	3.77
Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Politikası BD	1	1.89
Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi ABD Biyoloji Öğretmenliği BD	1	1.89
Eğitim Bilimleri ABD Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık BD	1	1.89
İlköğretim ABD Sosyal Bilgiler Öğretmenliği BD	1	1.89
Beden Eğitimi ve Spor ABD	1	1.89
Güzel Sanatlar Eğitimi ABD Resim is Öğretmenliği BD	1	1.89
İlahiyat ABD Din Eğitimi BD	1	1.89
Yaşam boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD	1	1.89
Özel Eğitim ABD	1	1.89
Matematik ABD	1	1.89

Araştırma bulgularına ek olarak model kullanılan çalışmalar ayrıca incelendiğinde program değerlendirme modeli kullanılan çalışmaların farklı üniversitelerin Eğitim Bilimleri ve Eğitim Programları anabilim dalı bölümlerinde yürütüldüğü gözlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye’de son on yılda yürütülen program değerlendirme çalışmalarının hangi değerlendirme yaklaşım ve modellerine dayandığı ve ne ölçüde paydaş katılımını desteklediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre son on yılda çok sayıda program değerlendirme çalışmasının farklı alanlar ve disiplinler tarafından yürütüldüğüne dikkat çekmek gerekmektedir. Bu incelemede sadece genel ve kapsamlı program değerlendirme çalışmaları örnekleme dahil edilmesine rağmen son on yıllık sürede gerçekleştirilmiş oldukça fazla sayıda (52) çalışmaya ulaşılmıştır. Alan yazında Türkiye’de yürütülen program değerlendirme çalışmalarının daha çok ders değerlendirme boyutunda kaldığı ve yükseköğretim programlarında daha çok derslerde yapılan dar kapsamlı ve çoğunlukla anket odaklı çalışmaların yayına dönüştürüldüğü yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Yüksel, 2010). Benzer şekilde Yaşar ve diğerleri (2005) de öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik yürütmüş olduğu çalışmada, Türkiye’de yürütülen çalışmaların daha çok nicel yöntemlerle, programların yalnızca tek bir boyutuna yönelik, program değerlendirme sürecini genel olarak yansıtmayan ve küçük

örneklerle ile yürütülmüş genellenemeyen çalışmalar olduğunu vurgulamaktadırlar. Alan yazında belirtilenin aksine, bu çalışmanın bulgularına göre örnekleme yükseköğretim derslerinin değerlendirilmesine yönelik bazı çalışmaların bulunmasına rağmen örnekleme çalışmalarının büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemleri veya karma desen kullanılarak yürütüldüğünü ve üniversite derslerinin değerlendirilmesinden çok ilköğretim ve ortaöğretim programlarının değerlendirilmesinin yapıldığı belirlenmiştir. Bulguların alan yazındaki eleştirileri desteklemez nitelikte olması seçilen dergilerin belirli bir kalite düzeyinde olması ve tezlerin doktora düzeyinden seçilmesi ile açıklanabilir.

Çalışmanın temel odağı olan program değerlendirme model ve yaklaşımlarına yönelik araştırma sorusu bulgular tarafından Türkiye’de son on yılda yürütülen program değerlendirme çalışmalarının çoğunda model kullanılmadığı şeklinde yanıtlanmıştır. Alan yazın tarafından da model kullanımının önemi destekleniyor olmasına rağmen 52 çalışmanın sadece beşinde model kullanılmış olması ilginç bir bulgudur. Bu bulgu yayımlanan çalışmaların 34’ünün Eğitim Bilimleri ve Program Geliştirme veya Eğitim Programları ve Öğretim alanlarından farklı alanlarda yürütülmüş olması ile ilişkilendirilebilir. Eğitim Bilimleri ve Program Geliştirme veya Eğitim Programları ve Öğretim alanlardakilerin aksine eğitim fakültelerinin diğer bölümlerindeki araştırmacıların program değerlendirmeye yönelik olarak almış oldukları dersler ve bu konudaki uzmanlaşma düzeyleri bu alana yönelik olarak yaptıkları çalışmaların teorik temel açısından zayıf ve model kullanımının sınırlı olması neden olabilmektedir. Yine bu çalışmalarda program geliştirme uzmanlarına paydaş olarak yer verilmeyişi de program değerlendirme modellerinin kullanılmama nedenleri arasında gösterilebilir. Oysaki program değerlendirme sürecinin en başında oluşturulacak değerlendirme komitesi üyelerinin seçimi en önemli adımlardan biridir (Hage, 2013). Çünkü programı değerlendiren uzmanın alt yapısı ve yeterlilikleri nasıl bir araştırma deseni tercih edeceğinden kullanacağı yöntem ve modellere kadar değişiklik göstermesinde önemli değişkenlerden biridir (Azzam, 2011). Paydaşlar, programdan doğrudan etkilenen aynı zamanda aldıkları kararlar ile programın geleceğini doğrudan etkileyen kişiler olarak tanımlandığından (Upreti, Liaupsin ve Koonce, 2010), program değerlendirme sürecinin en önemli paydaşlarından biri de program geliştirme uzmanlarıdır. Araştırmalar da göstermektedir ki bu uzmanların ve diğer çeşitli paydaşların yer almadığı bir program değerlendirme sürecinin geçerliliğinin program geliştirme uzmanlarının ve diğer paydaşların katılımı ile yürütülen değerlendirme çalışmalarına göre geçerliliği çok daha düşüktür (Brandon, 1998). Yine bu alanın önemli isimlerinden olan Kaplan (1964), Patton (1987) ve Cronbach (1980) değerlendirme yapan uzmanların her bağlama uyacak belli desenleri ve tasarımları tercih etmek yerine verilen bağlama en uygun desen ve tasarımı seçebilecek şekilde eğitilmeleri konusunu şiddetle savunmaktadırlar.

Türkiye’de son on yılda yapılan program değerlendirme çalışmaları araştırma odaklı mı değerlendirme odaklı mı yapılmıştır? olarak ortaya konulan ikinci araştırma sorusunda ise çalışmaların ne amaçla yürütüldüğü sorgulanmaktadır. Alan yazında da belirtildiği gibi bazı çalışmalar araştırma odaklı yapılırken bazıları ise program hakkında yargılara varmak amacıyla yürütülmektedir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Alan yazındaki bir başka ve daha sert bir görüş ise program değerlendirme sonuçlarının ancak programa uygulandığında bir anlam ifade ettiği yönündedir (Westbury, 1970). Bulgular yapılan program değerlendirme çalışmaları yürütücülerinin büyük çoğunluğunun değerlendirilen programlardan bağımsız araştırmacılar olduğunu ve değerlendirdikleri programın geleceğine yön verme anlamında karar verme yetkisine sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bir diğer söylemle araştırmacıların yaptığı çalışmalar ilgili otoriteler tarafından program hakkında karar vermeye yönelik olarak işe koşulmamışlardır. Bu bulgu ilk araştırma sorusunun yanıtını da açıklar niteliktedir. Buna göre incelenen çalışmalarda değerlendirme modellerinin kullanılmama nedenlerinden birinin de, değerlendirilen programların devam ettirilip ettirilmeyeceği ya da hangi noktalarının değiştirileceği hakkında araştırmacıların gerekli yetkiye sahip olmaması, olduğu öne sürülebilir. Çünkü program değerlendirme modelleri temel olarak programın geleceği hakkında karar verme amacı güder (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Oysaki örnekleme çalışmalar genel olarak yayına dönüştürülecek bir araştırma olarak yürütülmüşlerdir. Bu durumda Westbury (1970)’nin belirttiği gibi programlar üzerinde etkisi olmayan bu çalışmaların program alanındaki değeri tartışılmalıdır.

Değerlendirme modeli kullanılan az sayıdaki çalışmaların tümünde veri toplama yöntemi, örneklem ve veri çeşitliliğinin zengin olduğu görülmüştür. Model kullanılmayan program değerlendirme çalışmalarının çoğunda yine paydaş katılımının ve çeşitliliğinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna rağmen tek bir yöntemle ve tek tür katılımcı gruplarıyla yapılan çalışmaların hatırı sayılır miktarda olduğunu da belirtmekte yarar vardır. Bu şekilde yapılan araştırma desenleri de güvenilirlik ve iç geçerlilik açısından bazı sorunlar teşkil etmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2008). Denzin (1978)'e göre üçlemenin (triangulation) dört farklı boyutu vardır; veri kaynağı (katılımcılar), teoriler, yöntemler ve araştırmacılar. Bu üçlemeler yapılmadığında yürütülen çalışmaların sonuçlarının var olan durumu gerçekten yansıtıp yansıtmadığı konusu şüphe uyandırmaktadır (Creswell ve Miller, 2010; LeCompte, 2010). Bu durumda, Türkiye'de yapılan program değerlendirme çalışmalarının bir kısmının sonuçları hakkında yorum yapılırken dikkatli olmak gerekmektedir. Yine araştırmalar göstermektedir ki paydaş katılımının desteklenmediği değerlendirme çalışmalarında çıkan sonuçlar ve yapılacak olan düzeltmelere programın kullanıcılarının programı uygulamaya yönelik isteği önemli ölçüde olumsuz etkilenmektedir. Bunun aksine eğer paydaşlar bu süreçlerde yer alırlarsa programa sahip çıkarak düzeltme ve reformları uygulama yönünde daha istekli olmaktadır (Greene, 1988).

Bu çalışmada toplanan veriden, örneklemedeki program değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçların ve hazırlanan raporların ne şekilde ve kim tarafından kullanıldığına dair bir bilgi edinilmesi mümkün olmamıştır. Ayrıca aynı programların farklı şehirlerde yeniden değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmalarda, bunun neden gerekli olduğu ve yazına nasıl bir katkı sağlayacağı konusunda herhangi bir bilgilendirici bölüm bulunmamaktadır. Örneğin Fen ve Teknoloji ders programları son on yılda beş kez program değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Neden bir önceki yıl farklı şehirde fakat aynı şekilde yapılmış bir çalışmanın farklı araştırmacılar tarafından yeniden yapıldığına dair açıklayıcı bilgi çalışmaların içeriğinde ve alan yazın bölümlerinde bulunmamaktadır. Araştırmacılar yanlış zamanda, yanlış yöntemle ve yanlış çıkış noktaları ile yapılan program değerlendirme çalışmalarının eğitim reformlarının hızını keseceği ve yönünü saptıracağı konusunda uyarmaktadırlar (Westbury, 1970). Bu nedenle, eğitim programlarının değerlendirilme çalışmaları incelenirken okuyucular ve diğer araştırmacılar bu tür çalışmaların yöntemi, değerlendirme gerekçeleri ve zamanlaması ve dolayısıyla sonuçlarının kullanımı konusunda daha temkinli yaklaşmalıdırlar.

Sonuç olarak, bu çalışmada örnekleme dahil edilmeyen, daha detay durumunda olan veya farklı boyutlar açısından incelenen başka değerlendirme çalışmalarının da mevcut olduğu düşünüldüğünde, program değerlendirmenin araştırmadan ayrılan iki temel farkı soru işareti yaratmaktadır. Bu farklardan biri çalışma sonunda varılan yargularla ilgilidir. Buna göre program değerlendirmenin amacı değerlendirme sonunda program geleceği hakkında bir yargıya varmaktır; ancak bulgulardan da görüldüğü üzere çalışmalar daha çok araştırma boyutunda kalarak yargıda bulunmak yerine çıkan sonuçların paylaşımı yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar sonunda çıkan sonuçların yetkililerce değerlendirmeye alınıp alınmadığı ise ayrı bir tartışma konusudur. On yılda beş kez değerlendirmesi yapılan bir programın normal şartlar altında araştırma sonuçlarına göre düzenlenerek iyi bir seviyeye ulaşması beklenirken hala her değerlendirme sonunda büyük ölçüde düzeltmeye ihtiyaç duyduğu yönünde sonuçlara ulaşılması ise araştırmacılar tarafından yürütülen değerlendirmeye yönelik araştırmaların bulgularından yeterince yararlanılmadığını işaret etmektedir. Dolayısıyla bu da program değerlendirme ve program geliştirmede zaman, enerji ve bütçe kaybı gibi ek maliyetler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tam da bu noktada *"Daha kaç kez aynı programı, benzer şekilde ve teorik modeller kullanmadan değerlendireceğiz?"* sorusu gündeme gelmektedir. Bu durumu en aza indirmek adına, yayınlanacak olan program değerlendirme çalışmalarında araştırma değerinin yanı sıra çalışmanın "geliştirme değeri" ve "yaygın etki" sine yönelik zorunlu bir tartışma bölümünün dergi yayın politikalarına eklenmesi dergi editörlerine politika önerisi olarak tavsiye edilebilir. Yine editörler ve hakemler tarafından dergi politikası gereği program değerlendirme çalışmalarında alan uzmanlarının yanı sıra Program Geliştirme veya Eğitim Programları ve Öğretim gibi ilgili alanlardan özellikle program değerlendirmenin yaklaşım ve yönetimine yönelik danışmanlık alınıp alınmadığının sorgulanması da program değerlendirme çalışmalarında komitelerin daha sağlıklı kurulması yönünde olumlu bir etki yaratabilir. Tüm bu öneriler

program değerlendirmede bir takım standartların oluşması yönünde küçük adımlar gibi görünürken uzun vadede yapılan çalışmaların daha bilimsel, geçerli ve güvenilir olmasını, aynı zamanda etki değerinin daha yüksek olmasını ve kaynakların daha etkin kullanılmasını sağlayabilir.

Kaynakça

- Alex, J. P. S. (1995). *Understanding the dynamics of stakeholder participation in evaluation research: A document study*. Master’s thesis. The University of British Columbia.
- Alkin, M. C., & Taut, S. M. (2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 1 - 12.
- Azzam, T. (2011). Evaluator characteristics and methodological choice. *American Journal of Evaluation*, 32(3), 376-391.
- Brandon, P. R. (1998). Stakeholder participation for the purpose of helping ensure evaluation validity: Bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluations. *American Journal of Evaluation*, 19(3), 325-337.
- Brinkerhoff, R. O., Brethower, D. M., Hluchyj, T., & Nowakowski, J. R. (1983). *Program evaluation: A practitioner’s guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Clewell, B. C., Cohen, C. C., Campbell, P. B., Deterding, N., Manes, S., Tsui, L., Rao, S. N. S., Branting, B., Hoey, L., & Carson, R. (2004). *Review of evaluation studies of mathematics and science curricula and professional development models*. Retrieved August 12, 2014, from <http://www.urban.org/UploadedPDF/411149.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2010). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 1 Edebi Sanatlar-Eda LALE24-130.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R.D., Hornik, R. C., Phillips, D. C. ... , Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical orientation to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. NY: Pearson Education.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2005). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. New York: HarperCollins.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. US: Sage.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. NJ: Pearson Education.
- Greene, J. G. (1988). Stakeholder participation and utilization in program evaluation. *Evaluation Review*, 12(2), 91-116.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hage, D. D. (2013). *A review of the levels of stakeholder involvement in program evaluation and the effects of the level of involvement on school culture assessment and improvements*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marshall University, ABD.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry*. San Francisco, CA: Chandler Press.
- LeCompte, M. D. (2010). Analyzing qualitative data. *Theory Into Practice*, 39(3), 146-154.
- Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphors, and definitions in evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus ve T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers Group.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- ODTÜ (2014). *Sosyal bilimler ulusal A, B ve B grubu aday dergi listesi*. 24.03.2014 tarihinde <http://old.fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/anasayfa/AveB.htm> adresinden alınmıştır.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. New York: Longman.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 126-149.
- Patton, M. Q. (1987). Evaluation’s political inherency: Practical implications for design and use. In D. Palumbo (Ed.), *The politics of program evaluation* (pp. 100-145). Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2008) *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. V. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on english language learners. *Educational Policy*, 19(4), 572-594.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Bobbs-Merrill.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: Peacock.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Taylor-Powell, E., Steele, S., & Douglass, M. (1996). *Planning a program evaluation*. Madison, WI: University of Wisconsin Cooperative Extension.
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 Meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention*, 20(4), 275-336.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Upreti, G., & Koonce, D. (2010). Stakeholder utility: Perspectives on school-wide data for measurement, feedback, and evaluation. *Education and Treatment of Children*, 33(4), 497-511.
- Westbury, I. (1970). Educational evaluation. *Review of Educational Research*, 40(2), 239-260.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (2010). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Worthington, OH: Charles A. Jones.

- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practice guidelines* (2nd ed.). New York: Longman.
- Yaşar, S., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P. ve Anagün, Ş. (2005). The Meta- evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey. *ATEA: Australian Teacher Education Association 33. Annual Conference* (s. 498- 504). Gold Coast, Queensland, Australia: ATEA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, I. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Extended Abstract

The Wide Angle: Program Evaluation Studies in Turkey in terms of Models and Approaches

Program evaluation is not a type of formal research but it is a kind of discipline. Thus, describing the evaluation just as a research underestimates its importance. The main purpose of this study is to explore the evaluation approaches and models employed in recent curriculum evaluation studies. Thus, the following report presents the findings of a review of fifty-two studies evaluating different types of curricula in Turkey in the last decade. To reach this purpose following research questions guide the study:

1. Which evaluation approaches and models have been mostly used in the curriculum evaluation studies in the last ten years in Turkey?
2. Are the curriculum evaluation studies research-oriented or evaluation-oriented studies in the last ten years in Turkey?
3. To what extent have stakeholders and learner needs been involved in evaluation studies in the last ten years in Turkey?
4. At which department and disciplines have the program evaluation studies been conducted in the last ten years in Turkey?

Descriptive analysis was employed in the present study to review the Turkey-addressed program evaluation studies in the last ten years. A criteria set was developed to guide the selection of evaluation studies to be included in our review. Studies were expected to (1) evaluate the big picture of any curriculum in Turkey (2) be published between 2004 and 2014 (3) be either a journal paper from the high ranking Turkish journals from the national list -developed by Middle East Technical University- of groups A and B journals (4) or be a Ph.D. dissertation. Therefore, 34 Ph.D. dissertations, and 18 journal papers composed of the sample.

47 studies reported in this study did not employ evaluation approaches and models. Only five of the 52 curriculum evaluation studies used models which are Stufflebeam’s CIPP model ($n=3$), Stake’s Countenance model ($n=1$), Provus discrepancy model ($n=1$), Hammond’s evaluation model ($n=1$), and Bellon and Handler’s curriculum evaluation model ($n=1$).

Regarding the orientations of evaluation studies, it was observed that almost all of the studies were research-oriented, that is, these studies were carried out as a dissertation or a research to be published as a journal paper. Only two of the studies stated to be granted by EARGED as a curriculum evaluation project. However, it is not clear how other studies even those wide-ranging ones could reach such big sample sizes, and whether they were granted by universities or ministry was not stated in the publications. Thus, it is not possible to conclude that whether these 50 studies were carried out as a part of curriculum development or evaluation project.

Researcher has also distilled the data sources and data collection methods of program evaluation studies. The results indicate that most of the studies (40.43%) obtained their data from both teachers and

learners in the program. Furthermore, 25.53% of the studies only included teachers as a stakeholder in the evaluation process. 14.89% of the evaluation studies collected their data from multiple sources like teachers, learners, curriculum developers, subject area specialist, ministry workers, and inspectors. The rest of the studies (9.43%) employed only document analysis, and not included opinions and evaluations of multiple stakeholders. Finally, in this study, it is also shown that most of the curriculum evaluation studies ($n=34$) were carried out at different departments or disciplines from Educational Sciences and Curriculum and Instruction departments.

In this study, the discussions of the results and general conclusions are stated. During the paper, validity and reliability of the studies, reasons of not employing evaluation models, and the possible conclusions of this type of studies are discussed. In sum, empirical evidence considered here indicates that most of the evaluation studies seem to be carried out by researchers' publication motivation. It seems clear from the current study that these studies have not employed program evaluation models which are generally used for not only identification of problems but also for decision making about program future. As has been mentioned, how the results of these studies affect the related curricula are not discussed at the publications. Thus, whether the results of these curriculum evaluation studies are noticed by the authorities and referenced by authorities in the curriculum development process or not is not clear. Since the millions of Turkish Liras have been flowed to evaluate programs to accomplish variety of national goals, it is important to benefit from the results of recent research. As a policy recommendation to journal editors and reviewers, researchers should be subjected to point the necessity of adding the compulsory "significance" and "common effect" discussion at the publications of program evaluation studies.

Uygulama Öğretmenleri, Yöneticileri ve Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Okullarda Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Mentor Teachers, Administrators and Pedagogical Formation Students' Problems Associated with Teaching Practice and Possible Recommendations

Funda NAYIR**, Şakir ÇINKIR ***

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik uygulaması ile ilgili olarak pedagojik formasyon öğrencilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama okulu yöneticilerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi yaklaşımı benimsenmiştir. . Araştırmanın çalışma grubunu pedagojik formasyon eğitimi sürecinde Çankırı'da öğretmenlik uygulaması dersine katılan 12 öğrenci, 5 uygulama öğretmeni ve 3 uygulama okulu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde yaşanan ortak sorunların stajyer sayısının fazla olması, uygulama süresinin kısa olması ve fakülte – okul işbirliğindeki eksiklikten kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okul deneyimi dersiyile ilgili yaşadıkları sorunlarla benzerlik göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlik uygulaması, öğretmen, yönetici, pedagojik formasyon öğrencisi

Abstract

The purpose of this study is to identify pedagogical formation students', mentor teachers', and practice school administrators' problems associated with teaching practice and to propose recommendations for overcoming these problems. In this study, a qualitative research method was used. The study group consisted of 20 participants (12 students, attending teaching practice course during pedagogical formation training process, 5 mentor teachers, 3 practice school administrators) in Çankırı. The data were collected through semi structured interview forms and analyzed using the content analysis technique. According to our research findings, it is pointed out that the common problems have resulted from a large number of students, a short duration of teaching practice, a lack of collaboration between faculty of education and practice schools. This case is similar to faculty of education students' problems associated with school experience course.

Keywords: Teaching practice, teacher, administrators, pedagogical formation students

* Bu çalışmanın özeti 7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında Gaziantep'te düzenlenen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: fnayir@yahoo.com

*** Doç.Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, e-posta: scinkir@gmail.com

Giriş

Eski bir özdeyişe göre, “İyi bir kuram kadar uygulanabilir bir şey yoktur; ancak, uygulanabilir bir kuram iyidir.” (Jarvis, 2006: 155). Bu özdeyişin anlamlandırılması, kuram ve uygulama arasındaki bağı incelemekle mümkün olabilir. Crossouard ve Pryor (2012), kuramların, uygulamadan soyutlanamayacağını ve kuramın, bütün uygulamalarda gerekli ve etkili olduğunu belirtmektedir. Ornstein ve Hunkins (2009) de, kuramların okul ve sınıflardaki uygulayıcılar için işlevsel, anlaşılır ve uygulanabilir olması gerektiğini düşünmektedir. Taşdelen (2003: 152) “Eğitim kendi tanımına, kuramla uygulamanın birlikteliğinde kavuşur” demektedir. Jarvis’e göre (2006) ise, kuram ve uygulama arasında şu farklar vardır: Kuram soyut ve genel olma eğilimindeyken, uygulama özeldir ve tektir; kuram, bilgiyi farklı alanlara ayırır, uygulamada bilgidен bütün olarak yararlanır; uygulama zaman içinde değiştiği halde, kuram uygulamanın durağan olduğunu varsayabilir. Farklılıklarına rağmen, kuram ve uygulama arasında birbirini besleyen ama karmaşık bir bağ olduğu açıktır.

Eğitim sisteminin başlıca öğelerinden biri olan öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği ve hangi yeterlik alanına sahip olacağı ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriği geçmişten beri tartışılan bir durumdur. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda “özel uzmanlık mesleği” olarak tanımlanan öğretmenlik mesleği için Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana farklı öğretmen yetiştirme programları kullanılmış ancak bir türlü istenen verimin alınmadığı gözlenmiştir.

Öğretmen yetiştirmede yapılan son değişikle üniversitelerin fen edebiyat fakültesi mezunlarının “pedagojik formasyon” eğitimi alarak öğretmen olabilmesinin önü açılmıştır. Bu programda öğretmen adayları Eğitim Bilimlerine Giriş, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Program Geliştirme ve Öğretim, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım, Özel Öğretim Yöntemleri ve Öğretmenlik Uygulaması adı altında 10 ders almaktadırlar. Programda yer alan önemli derslerden biri olan öğretmenlik uygulaması haftada 2 saati teorik ve 6 saati uygulama olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda yürütülmektedir. (YÖK, 2013). Bu dersin amacı “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını” sağlamak şeklinde ifade edilmiştir (Tebliğler Dergisi, 1998). Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleki deneyim edinmeleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak gözlem yapmaları ve kendilerini geliştirebilmeleri açısından bu dersin oldukça önem taşıdığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının edindikleri kuramsal bilgilerin uygulamaya yansımada (Giebelhaus ve Bowman, 2002 ; Bell ve Robinson, 2004) ve öğretmenlik becerilerinin gelişmesinde (Merland, 2001) önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağladığı (Ben-Peretz, 2001; Akt. Yılmaz, 2011) ve öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin arttırdığı (Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012) görülmektedir. Ancak bazı araştırmalarda da öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına yeterince danışmanlık yapılmadığı, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında iletişim sorunlarının yaşandığı ve uygulama okuluna giden aday öğretmen sayısının fazla olduğu (Kudu, Özbek ve Bindak ,2006; Gökçe ve Demirhan , 2005; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Dursun ve Kuzu, 2008), öğretmen adaylarının uygulama okullarında önemsenmediği (Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Şimşek 2013), kendilerine güvenilmediği, uygulama öğretmenlerinin adaya rehberlik etmek yerine öğretmen adaylarını asistanları gibi görüp tüm işleri onlara yaptırmaya çalıştıkları (Şimşek, 2013) gibi bir takım sorunlar yaşandığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik uygulaması ile ilgili araştırmaların genelde Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapıldığı, yaşanan sorunlarla ilgili olarak uygulama öğretmenlerinin ve uygulama okul yöneticilerinin görüşlerinin alınmadığı ya da araştırmalarda ayrı olarak alındığı görülmektedir. Oysa yaşanan süreçle ilgili sorunları çözebilmek için sürece dahil olan tüm paydaşların görüşlerinin alınması ve hepsinin bir arada incelenmesi sorunun net bir şekilde ortaya koyulması ve çözülebilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, araştırmaların Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine yoğunlaşması

Fen – Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitiminde yer alan öğretmenlik uygulaması ile ilgili yaşanan sorunların göz ardı edilmesine yol açmaktadır.

Sonuç olarak Fen – Edebiyat fakültesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve olası çözüm önerilerinin saptanmasının pedagojik formasyon eğitiminin uygulama boyutunun niteliğini artırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlik uygulaması ile ilgili olarak pedagojik formasyon öğrencilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama okulu yöneticilerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Uygulama öğretmenlerinin okullarda uygulanan öğretmenlik uygulamasına, bu süreçte karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Uygulama okulu yöneticilerinin okullarda uygulanan öğretmenlik uygulamasına, bu süreçte karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının okullarda uygulanan öğretmenlik uygulamasına, bu süreçte karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin pedagojik formasyon öğrencilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama okulu yöneticilerinin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarabilmek için çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu pedagojik formasyon eğitimi sürecinde Çankırı’da öğretmenlik uygulaması dersine katılan 12 aday öğretmen, 5 uygulama öğretmeni ve 3 uygulama okulu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmacıların amacı öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili sorunları ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmak olduğu için sürecin içinde yer alan kişilerden örneklem alınarak tipik örneklem (Mertens, 2010) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticiler erkek ve kıdemleri 14-21 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin ise biri erkek dördü kadındır. Öğretmenlerin kıdemleri 8 ile 20 yıl arasına değişmektedir. Okullarında en az üç yıldır öğretmenlik uygulaması için aday öğretmenlere rehberlik etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ise ikisi erkek, 10’u kadındır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre ve araştırma esnasında öğretmenlik uygulama sürecine dahil olan kişilerden rastgele seçilmiştir. Bu yönüyle örneklem heterojenlik göstermektedir. Bu da elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmaktadır. Veriler analiz edilirken demografik değişkenler dikkate alınmamış, katılımcıların sürece ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri katılımcıların konu ile ilgili deneyimlerini ve bu deneyimleri hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmayı amaçladığı için açık uçlu sorulardan oluşan anket formu (Robson, 1993) ile toplanmıştır. Açık uçlu anket formunda öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin önerilerinin yer aldığı öğretmen ve yöneticiler için yedi, öğrenciler için dokuz adet soru bulunmaktadır. Sorular hazırlanırken alan uzmanlarından görüş alınmış gelen görüşler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Katılımcılardan anket formunu doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Anket formundan elde edilen ifadeler metne dönüştürülmüştür. Bu süreçte metinler birkaç kez okunarak benzer ifadeler bir araya getirilmiş ve temalandırılmıştır (Wolcott, 1994). Daha sonra nitel veri analizi yaklaşımları olan veri azaltma, veri sunma ve veri doğrulama teknikleri kullanılmıştır. Veri azaltma verilerin özetlenmesi ve sıraya koyulması sürecidir. Veri sunma, verilerin sistematik bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Miles ve Huberman, 1994). Verilerin sunumunda temaları desteklemek için

katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Verilen doğrulanmasında ise verilerden ortaya çıkan benzerlikler, ilişkiler ve farklılıklar yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Anket formu araştırmacılar tarafından katılımcılara dağıtılarak formun doldurulması istenmiştir. Bu süreçte öncelikle katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiş ve katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri, elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Verilerin analizi sırasında katılımcıların gerçek bilgileri gizli tutularak, katılımcı olduğunu belirtirken bir sayı verilmiştir.

Verilerin güvenilirliği için ham verilerden bir miktar alınarak farklı zamanlarda kodlanarak uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır (Türnüklü, 2000). Kodlamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılarak karşılaştırılmış ve daha sonra dışarıdan bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Buna göre uygulama okulu öğretmenlerinin görüşlerinin uyuşum yüzdesi % 88, yöneticilerin görüşlerinin uyuşum yüzdesi % 92 ve pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşlerinin uyuşum yüzdesi % 91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre (1984) görüşlerin uyuşum yüzdesinin %70 ve üzeri olması yeterlidir.

Bulgular

Okullardaki öğretmenlik uygulamasına ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Okullardaki Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri

Sorunun Kapsamı	Ortaya Çıkan Konular (Alıntılardan ortaya çıkan Konular)	Toplam Görüş Sayısı	Görüşlerden Elde Edilen Temel İfadeler (Ana içerik, ilgili alıntılardan özetlenerek formüle edilmiştir.)
1. Öğretmenlik uygulamasının gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?	Olumlu	5	- Uygulama olduğu zaman ön hazırlık yapılmış olur, ortam tanınır. (1) - Ders anlatılırken hangi teknikler kullanılıyor o görülür. (1) - Olmalı (5) - Gerekli (3) - Gerekli (4)
	Olumsuz	1	- Hem kendi derslerinin hem de stajın bir arada olması nedeniyle verimli bir sonuç elde edilmemektedir (2)
2. Öğretmenlik uygulaması sürecinde sorunlarla karşılaşıyor musunuz?	Evet	4	- Evet (1,3,4, 5,) - Hayır (2,)
	Hayır	1	
2.1. Cevabınız evet ise ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?	Danışman – Öğrenci İletişimi	1	- Öğrencilerin okuldaki öğretim üyeleriyle irtibat halinde olmamaları (1)
	Stajyer Sayısı	2	- Uygulamaya gelen öğrenci sayısının fazla olması (3) - Hem sınıftaki öğrencilerin hem de uygulamaya gelen öğrencilerin fazla olması nedeniyle sınıfta yer bulamamak (3)

	Teori –Pratik Uyumsuzluğu	2	- Okulda aldıkları pratik bilgi yeterli değil (4) - Teoride öğrendiklerini pratikte uygulayamıyor (4)
	Devam	1	- Staja devam konusunda sıkıntılar var. Hiç staja gelmeyen öğrenciler resmîyette staj yapmış görünüyor (4)
	Sınav kaygısı	1	- Zaman sorunu var. KPSS'ye odaklanmış durumdalar (5)
3. Size göre sorunların kaynağı nedir?	Devam	1	- Sadece devam konusunda bazı sıkıntılar var. Oda önemli değil bence (2)
	Stajyer sayısı	1	-Uygulama öğrenci sayısının fazla olması (3)
	Not Kaygısı	1	-Öğrenciler not için geliyor (4)
4. Sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir)	Stajyer Sayısını Azaltma	1	- İyi bir planlama yapılarak farklı okullara az sayıda öğrenci gönderilebilir (3)
	Staj süresi	1	- 4. sınıfta hergün bir öğretim yılı boyunca staj yapılmalı (4)
	İhtiyaç Belirleme ve Eğitim	1	- Öğrencilerin eksik olduğu alanlar tespit edilip o yönde eğitim verilmeli (4)
	Velilerle İşbirliği	1	- Staj öğrencilerinin velilerle iletişim içinde olmalı (4)
5. Öğretmenlik uygulamasının niteliğini arttırmak için sizce neler yapılabilir?	Fakülte – Okul İşbirliği	2	- Hem okul dersleri hem de uygulama bir arada olmamalı (1, 2)
	Uygulama Süresi	1	- Haftada birkaç kez gelerek daha çok pratik yapılmalı (3)
	Türk Eğitim Sistemini Tanıma	1	- Öğrenci okul müdürü, müdür yardımcısı hatta il /İlçe Milli Eğitim müdürlüğü hakkında bilgi sahibi olmalı. Gerekirse stajın bir kısmını bu kurumlarda yapmalı (4)
	Farklı Okul Ortamlarını Tanıma	1	- Öğrenci şehir merkezindeki okulları da köydeki okulları da tanımalı (4)
6. Size göre ideal bir öğretmenlik uygulaması nasıl tasarlanmalı ve uygulanmalıdır?	Okul Ortamını Tanıma	2	- Sosyal etkinlikler törenler nöbet tutma gibi etkinliklerde görev alınmalı (1) - Öğrenci eğitim öğretim etkinliğinin her alanın da staj yapılmalı (4)
	Uygulama Öğretmenlerinin Seçini	2	- Mesleğinden yılmış, yorgun öğretmenlere staj uygulaması verilmemeli (2) - Sadece aynı öğretmenin değil farklı öğretmenlerin de dersine girmeli (3)
	Staj Süresi	2	- Haftada en az 5 saat uygulama yapılmalı (3) - Staj süresi uzun tutulmalı(3)
	Kişisel ve Mesleki Yeterlik	2	- Her türlü soruna hazırlıklı olmalı (4) - Sorun çözme becerisine sahip olmalı (4)
	Öğretmenlik Mesleği	1	- Öğrencilere meslek sevdirmeli (2)
	Program İçeriği	1	- Öğrenci psikolojisi konusunda son derece donanımlı olmalı (4)
7. Öğretmenlik uygulaması ile ilgili başka görüş ve önerileriniz nelerdir?	Öğretmenlik Mesleği	2	- Öğretmenlik yaşanarak öğrenilir. Bu mesleği seçenlerin gerçekten sevmesi gerekir (1) - Öğretmenlik sabır sevgi ve gönül işidir. O yüzden meslek öğrencilere sevdirmeli (1)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlik uygulamasının gerekliliğine ilişkin olarak ortaya çıkan altı görüşten beşinin olumlu birinin ise olumsuz olduğu görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren katılımcı bunu “hem kendi derslerinin hem de stajın bir arada olması nedeniyle verimli bir sonuç elde edilmemektedir” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde öğretmen görüşlerinin dördü süreç içinde sorun yaşadıkları yönündeyken biri sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenler danışman- öğrenci iletişimde, stajyer sayısında, teori –pratik uyumunda, devam konusunda sorun yaşadıklarını ve öğrencilerin sınav kaygısı taşıdığını ifade etmiştir. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri “öğrencilerin okuldaki öğretim üyeleriyle irtibat halinde olmamaları (1)”, “uygulamaya gelen öğrenci sayısının fazla olması (3)”, “hem sınıftaki öğrencilerin hem de uygulamaya gelen öğrencilerin fazla olması nedeniyle sınıfta yer bulamamak (3)”, “okulda aldıkları pratik bilgi yeterli değil (4)”, “teoride öğrendiklerini pratikte uygulayamıyor (4)”, “staja devam konusunda sıkıntılar var. Hiç staja gelmeyen öğrenciler resmîyette staj yapmış görünüyor (4)” ve “zaman sorunu var. KPSS’ye odaklanmış durumdadır (5)” şeklindedir.

Sorunların kaynağına ilişkin ortaya çıkan üç öğretmen görüşünden birinin devam durumuna, birinin stajyer sayısına ve birinin not kaygısına yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenler sorunlara ilişkin görüşlerini “sadece devam konusunda bazı sıkıntılar var. Oda önemli değil bence (2)”, “uygulama öğrenci sayısının fazla olması (3)”, ve “öğrenciler not için geliyor (4)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sorunların çözümüne ilişkin olarak ise bir görüş stajyer sayısının azaltılması, bir görüş staj süresi, bir görüş ihtiyaç belirleme ve eğitim ve bir görüş develilerle işbirliği başlıklarında toplanmıştır. Öğretmenlik uygulamasının etkililiğini artırmak için ortaya çıkan toplam beş görüşten ikisi fakülte – okul işbirliğinin yapılması, biri uygulama süresini uzatılması iken , bir görüş öğretmen adaylarının Türk Eğitim sistemini tanınması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen görüşünü “Öğrenci okul müdürü, müdür yardımcısı hatta il /İlçe Milli Eğitim müdürlüğü hakkında bilgi sahibi olmalı. Gerekirse stajın bir kısmını bu kurumlarda yapmalı (4)” şeklinde belirtmiştir. Bir görüş ise “Öğrenci şehir merkezindeki okulları da köydeki okulları da tanımalı (4)” olarak ifade edilerek adayların farklı okulları tanınması gerektiği şeklindedir. İdeal bir öğretmenlik uygulamasının tasarlanmasına ilişkin olarak ortaya çıkan 10 görüşten ikisi okul ortamını tanıma, ikisi uygulama öğretmenlerinin seçimi, ikisi staj süresi, ikisi kişisel ve mesleki yeterlik biri öğretmenlik mesleği ve biri program içeriği ile ilgilidir. Öğretmenlerin görüşleri “sosyal etkinlikler törenler nöbet tutma gibi etkinliklerde görev alınmalı (1)”, “öğrenci eğitim öğretim etkinliğinin her alanın da staj yapmalı (4)”, “mesleğinden yılmış, yorgun öğretmenlere staj uygulaması verilmemeli (2)”, “sadece aynı öğretmenin değil farklı öğretmenlerin de dersine girmeli (3)”, “haftada en az 5 saat uygulama yapılmalı (3)”, “staj süresi uzun tutulmalı (3)”, “her türlü soruna hazırlıklı olmalı (4)”, “sorun çözme becerisine sahip olmalı (4)”, “öğrencilere meslek sevdirmeli (2)” ve “öğrenci psikolojisi konusunda son derece donanımlı olmalı (4)” şeklindedir.

Son olarak katılımcıların konu ile ilgili başka görüş ve önerileri sorulmuş ve öğretmenler “Öğretmenlik yaşanarak öğrenilir. Bu mesleği seçenlerin gerçekten sevmesi gerekir” (1) ve “Öğretmenlik sabır sevgi ve gönül işidir. O yüzden meslek öğrencilere sevdirmeli” (1) şeklinde öğretmenlik mesleğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Okullardaki öğretmenlik uygulamasına ilişkin uygulama okulu yöneticilerinin görüşleri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Okullardaki Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Uygulama Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Sorunun Kapsamı	ORTAYA ÇIKAN KONULAR (Alıntılardan ortaya çıkan Konular)	Toplam Görüş Sayısı	GÖRÜŞLERDEN ELDE EDİLEN TEMEL İFADELER
			(Ana içerik, ilgili alıntılardan özetlenerek formüle edilmiştir.)

1.Öğretmenlik uygulamasının gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?	Gerekli	3	<i>Gerekli ama yetersiz. (1)</i> <i>-Faydalı . (2)</i> <i>-Önemli (3)</i>
2.öğretmenlik uygulaması sürecinde sorunlarla karşılaşılıyor musunuz?	Evet	2	<i>-Evet (1,3)</i> <i>-Hayır (2)</i>
	Hayır	1	
2.1.Cevabımız evet ise ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?	Stajyer	2	<i>-Sınıflarda birden fazla stajyer olması (2)</i> <i>-Öğrencilerin devamsızlık yapmaları</i>
	Sınıf Yönetimi	1	<i>-Sınıf disiplini yönünden olumsuzluklar olabiliyor (2)</i>
	Veli Tutumu	1	<i>-Velilerin olumsuz tutumları (2)</i>
	Önemsememe	2	<i>-Stajyer öğrencilerin uygulamaları yeterince ciddiye almamaları (2)</i> <i>-İlk tercih edilen alan olmaması(3)</i>
3. Size göre sorunların kaynağı nedir?	Fiziki Durum	2	<i>-Okulların fiziki yetersizlikleri (2)</i> <i>-Okulların merkezden uzak olması (3)</i>
	Veli Tutumu	1	<i>-Veli hassasiyeti (2)</i>
	Fakülte	1	<i>-Öğrencilerin fakültelerindeki ders programları (2)</i>
4.Sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir)	Uygulama Süreci	2	<i>-Öğrenciler her grubun başındaki fakülte hocasıyla birlikte gelmeli (2)</i> <i>-Uygulama süreci daha sıkı takip edilmeli(3)</i>
	Fakülte Okul İşbirliği	1	<i>-Ders programları staj eğitimine uygun hale getirilmeli (2)</i>
	Fiziki şartlar	1	<i>-Fiziki şartlar iyileştirilmeli (2)</i>
5.Öğretmenlik uygulamasının niteliğini arttırmak için sizce neler yapılabilir?	Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	2	<i>-Staja gelen öğrenciler sadece öğretmenliği düşünmeli (1)</i> <i>-Uygulama süreleri artırılmalı(3)</i>
	Sınav	1	<i>-Sınav kaygısı olmadan istihdam edilmeli (1)</i>
	İstihdam	1	<i>-Ücretli olabilir (2)</i>
	Değerlendirme	1	<i>-Staj notu daha objektif ve ciddi kriterlere göre değerlendirilmeli (2)</i>
	Devam	1	<i>-Öğrencilerin devamı sağlanmalı (1)</i>
6.Size göre ideal bir öğretmenlik uygulaması nasıl tasarlanmalı ve uygulanmalıdır?	Uygulama	3	<i>-Daha fazla uygulama yapılmalı (1,3)</i> <i>-Uygulama farklı bölgelerde yapılmalı (3)</i>
	Ders materyali	2	<i>-Orijinal kendi ürettikleri materyalleri sınıfta kullanmaları sağlanmalı (1)</i> <i>-Tüm ders konularını kapsayacak materyallere sahip olmalı (1)</i>
	Değerlendirme	1	<i>-Uygulama fakülte hocaları da alana inerek daha ciddi kriterlere dayanarak değerlendirmeli (2)</i>
7.Öğretmenlik uygulaması ile ilgili başka görüş ve önerileriniz nelerdir?	Öğretmenlik Mesleği	1	<i>-Öğrencilere sevdirmeli (1, 2)</i>
	Uygulama	1	<i>-Uygulama süreleri artırılmalı (3)</i>

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılarının öğretmenlik uygulamasını gerekli gördüğü ve uygulama sürecinde birtakım sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Katılımcılar yaşanan sorunları “Sınıflarda birden fazla stajyer olması (2)”, “Sınıf disiplini yönünden olumsuzluklar olabiliyor (2)” “öğrencilerin devamsızlık yapmaları (3)” ve “Velilerin olumsuz tutumları (2)” olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar yaşanan sorunların kaynağı olarak öğretmenlik uygulamasının önemsenmemesini, okulun fiziki şartlarının yetersizliğini, veli tutumunu ve öğrencinin kayıtlı olduğu fakülteyi göstermişlerdir. Buna ilişkin olarak katılımcılar “stajyer öğrencilerin uygulamaları yeterince ciddiye almamaları (2)”, “okulların fiziki yetersizlikleri (2)”, veli hassasiyeti (2)”, “İlk tercih edilen alan olmaması” ve “öğrencilerin fakültelerindeki ders programları (2)” olarak görüş belirtmişlerdir.

Sorunların çözümüne ilişkin olarak katılımcılar öğrencilerin öğretmenlik uygulama danışman öğretim üyesiyle birlikte gelmesini, fiziki şartların iyileştirilmesini ve fakülte okul işbirliğinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Katılımcıların görüşleri “öğrenciler her grubun başındaki fakülte hocasıyla birlikte gelmeli (2)”, “uygulama süreci daha sık takip edilmeli”, “ders programları staj eğitimine uygun hale getirilmeli (2)” ve “fiziki şartlar iyileştirilmeli (2)” şeklindedir. Öğretmenlik uygulamasının niteliğini artırmak için öğrencilere mesleğin sevdirmesini, öğrencilerin sınav kaygısı olmadan istihdam edilmesini ve objektif ölçütlere göre değerlendirilmesini önermişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri “staja gelen öğrenciler sadece öğretmenliği düşünmeli (1)”, “sınav kaygısı olmadan istihdam edilmeli (1)”, “ücretli olabilir (2)” ve “staj notu daha objektif ve ciddi kriterlere göre değerlendirilmeli (2)” şeklindedir.

İdeal bir öğretmenlik uygulamasına ilişkin katılımcıların görüşleri ise uygulama saatlerini artırmak, devam konusunda hassas olmak, ders materyallerinin sınıfta kullanılmasını sağlamak ve uygulama danışman öğretim üyesinin değerlendirme ciddi ölçütleri göz önünde bulundurması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri “öğrencilerin devamı sağlanmalı (1)”, “daha fazla uygulama yapılmalı (1)”, “orijinal kendi ürettikleri materyalleri sınıfta kullanmaları sağlanmalı (1)”, “tüm ders konularını kapsayacak materyallere sahip olmalı (1)” ve “uygulama fakülte hocaları da alana inerek daha ciddi kriterlere dayanarak değerlendirmeli (2)” şeklindedir. Son olarak katılımcılar “öğrencilere sevdirmeli (1,2)” görüşünü belirterek öğrencilere öğretmenlik mesleğini sevdirmek gerektiğini vurgulamışlardır.

Okullardaki öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıda Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Okullardaki Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Sorunun Kapsamı	ORTAYA ÇIKAN KONULAR (Alıntılardan ortaya çıkan Konular)	Toplam Görüş Sayısı	GÖRÜŞLERDEN ELDE EDİLEN TEMEL İFADELER (Ana içerik, ilgili alıntılardan özetlenerek formüle edilmiştir.)
1. Öğretmenlik uygulamasının gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?	Gerekli	10	<p>Kesinlikle olmalı (1)</p> <p><input type="checkbox"/> Gerekli (2,4,7,8,9,10)</p> <p><input type="checkbox"/> Zorunlu tutulmayıp öğrencinin isteği doğrultusunda olursa gerekli (3)</p> <p><input type="checkbox"/> Adaya uygulama yapma imkanı verilecekse gerekli (11)</p> <p><input type="checkbox"/> Öğrenciler pasifize edilmiş durumda. Uygulama değişirse daha çok öğrenilir (12)</p>
	Gerekli değil	2	<p><input type="checkbox"/> Gerekli değil (6)</p> <p><input type="checkbox"/> Verimli değil (5)</p>

2. Mevcut haliyle öğretmenlik uygulaması size ne kazandırdı?	Deneyim	7	<input type="checkbox"/> Gerçek sınıf ortamı görmeme yardımcı oldu (4, 9) <input type="checkbox"/> Hocanın derse hâkimiyeti nasıl onu öğrendim (5, 7) <input type="checkbox"/> Gözlemleyerek öğrendim (8) <input type="checkbox"/> Ders anlatımını yaşantı yoluyla öğrenmemi sağladı (7) <input type="checkbox"/> Dersanede öğretmenlik yaptığımdan sadece devlet okulunda dersi uygulamalı tatbik etmiş oldum (1)
	Hataları Görme	2	<input type="checkbox"/> Öğrencilerime yaptığım yanlışlıkları farkettirdi (2) <input type="checkbox"/> Öğretmenlerin öğrencilerin sadece bilişsel süreçleriyle ilgilenmemesi gerektiğini farkettim (3)
	Kişisel ve Mesleki Gelişim	5	<input type="checkbox"/> Sorumluluk sahibi olmayı öğrendim (8) <input type="checkbox"/> Ne yapmam gerektiğini düşündüm (8) <input type="checkbox"/> Sabır ve tolerans dışında öğrenilecek bir şey yok (11) <input type="checkbox"/> E-Okula not girmeyi öğrendik (11) <input type="checkbox"/> İletişim becerisini geliştirdim (8)
	Katkısı Olmadı	3	<input type="checkbox"/> Sadece oturup dinlediğim için pek bir şey kazandığımı söyleyemeyeceğim (10) <input type="checkbox"/> Henüz hiçbir şey (12) <input type="checkbox"/> Fazla getirisi olmadı diye düşünüyorum (6)
3a. Öğretmenlik uygulamasına gittiğiniz okuldaki okul yönetiminin size yaklaşımı nasıldır?	Olumlu	7	<input type="checkbox"/> Anlayışlılar (1, 9) <input type="checkbox"/> Rahatsız edici bir yaklaşım yok (2) <input type="checkbox"/> Genel olarak iyi (5, 8) <input type="checkbox"/> Çok ilgili ve meraklılar (7) <input type="checkbox"/> Gülürlü (11)
	Olumsuz	4	<input type="checkbox"/> Okul yönetimi ile fazla zaman geçiremedik (3) <input type="checkbox"/> Önemsendiğimizi düşünmüyorum (4,6) <input type="checkbox"/> İlgisizler (10)
3b. Öğretmenlik uygulamasına gittiğiniz okuldaki öğretmenlerin size yaklaşımı nasıldır??	Olumlu	11	<input type="checkbox"/> Tecrübemizin farkındaydılar (1) <input type="checkbox"/> Çok iyi (2, 4, 5,6) <input type="checkbox"/> İlmli (3) <input type="checkbox"/> İlgililer (7, 12) <input type="checkbox"/> Ayrımcılık yapmadan samimi davrandılar (8) <input type="checkbox"/> Sevecen ve gülürlü (9) <input type="checkbox"/> Yolgösterici (11)
	Olumsuz	1	<input type="checkbox"/> Danışman hocaların dışındakiler ilgisiz (10)
3c. Öğretmenlik uygulamasına gittiğiniz okuldaki öğrencilerin size yaklaşımı nasıldır??	Olumlu	9	<input type="checkbox"/> Sıkıntı yaşanmadı (1, 11) <input type="checkbox"/> Olumsuz bir tavırla karşılaşmadım (4) <input type="checkbox"/> Fena değil (5) <input type="checkbox"/> Dikkat çekmeye çalışıyorlar (7) <input type="checkbox"/> Saygılı (8, 12) <input type="checkbox"/> Meraklı (9)
	Olumsuz	2	<input type="checkbox"/> Öğretmen olarak görmüyorlar (10) <input type="checkbox"/> Umursamaz (6)

4. Öğretmenlik uygulaması sürecinde sorunlarla karşılaşılıyor musunuz?	Evet	7	<input type="checkbox"/> Evet (1,3, 5, 6, 8, 9, 10)
	Hayır	3	<input type="checkbox"/> Hayır (4, 7, 12)
4.1. Cevabınız evet ise ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?	Öğrenci	1	<input type="checkbox"/> Öğrenciler özel sorunlarını sınıfta derse taşıyorlar (1)
	Program	3	<input type="checkbox"/> Zorunlu olması (3) <input type="checkbox"/> Uygulama yeri ve saatleri (6) <input type="checkbox"/> Yaşadığım şehirde yapmamak (9)
	Danışman	3	<input type="checkbox"/> Danışman öğretmenlerimizin bazılarının stajı zorunlu tutmaması (8) <input type="checkbox"/> Hoca önümde konuşup arkamdan konuşuyor (5) <input type="checkbox"/> İletişim yok (11)
	Dış Nedenler	2	<input type="checkbox"/> Eğitimdeki imkansızlıklar (9) <input type="checkbox"/> Aileler (1)
5. Size göre sorunların kaynağı nedir?	Katı Kurallar	2	<input type="checkbox"/> Değişmez kurallar varmış gibi gösterilmesi (6) <input type="checkbox"/> MEB tarafından koyulan gereksiz katı kurallar (3)
	Danışman	2	<input type="checkbox"/> Hoca kaynaklı (5) <input type="checkbox"/> Öğretmenlerimizin kişilerarası ayrımcılık yapması (8)
	Bireysel	2	<input type="checkbox"/> Okula gidip sadece ders dinlememiz (10) <input type="checkbox"/> Kamu tercihi (12)
6. Sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir)	Program süreci	4	<input type="checkbox"/> Okul rehberlik birimleri daha aktif çalışmalı (1) <input type="checkbox"/> MEB üst düzey yöneticilerinin Eğitim fakültesi çıkışlı olup öğretmeni yakından tanınması (3) <input type="checkbox"/> Kuralların daha esnek olması (6) <input type="checkbox"/> Eşit davranılmalı (8)
	Program İçeriği	3	<input type="checkbox"/> Staj uygulamasının bulunduğu şehirde yapılması (9) <input type="checkbox"/> Okul yönetimi ve fakülte süreci yakından takip etmeli (10) <input type="checkbox"/> Teorik dersler azaltılıp uygulama dersi artırılmalı (7)
7. Öğretmenlik uygulamasının niteliğini arttırmak için sizce neler yapılabilir?	Program Süreci	9	<input type="checkbox"/> Sınıf sayıları azaltılmalı (1) <input type="checkbox"/> Sınıf uygulamasının gerçeğe yakın olması sağlanmalı (6) <input type="checkbox"/> Staj yeri ve süresi kişiye uygun hale getirilmeli (6) <input type="checkbox"/> Daha çok konu anlatılmalı (4, 7,8,9,10) <input type="checkbox"/> Eksikler not alınarak takip edilmeli (9)
	Program İçeriği	5	<input type="checkbox"/> Teorik dersler daha verimli olmalı (2) <input type="checkbox"/> Bu ders içi ayrı bir süre ayrılmalı (3) <input type="checkbox"/> Dersle ilgili bizim de görüşlerimiz alınmalı (8) <input type="checkbox"/> Araştırma dersi verilmeli (10) <input type="checkbox"/> Teknolojiden yararlanılmalı (10)
	Etkileşim	1	<input type="checkbox"/> Tecrübeler paylaşılmalı (4)

8. Size göre ideal bir öğretmenlik uygulaması nasıl tasarlanmalı ve uygulanmalıdır?	Program	9	<input type="checkbox"/> Birebir ilgilenilen programlar hazırlanmalı (1) <input type="checkbox"/> Uygulama süresi daha uzun olmalı (9) <input type="checkbox"/> Uygulama ayrı bir program olarak ele alınmalı (5) <input type="checkbox"/> Her dersten sonra uygulama yapılmalı (7) <input type="checkbox"/> Öğretmen adaylarına öğretmenin görev ve sorumlulukları verilmeli (8,10,11) <input type="checkbox"/> Teorik dersler eğitim hocaları tarafından verilmeli (2) <input type="checkbox"/> Danışman okul yönetimi ve öğretmenler konusunda bilgi vermeli (10)
	Değerlendirme	2	<input type="checkbox"/> Teorikten değil ders anlatımından puan verilmeli (7) <input type="checkbox"/> Düzenli inceleme , düzeltmeler yapılmalı (9)
	Etkileşim	1	<input type="checkbox"/> Yaşantılar paylaşılmalı (10)
9. Öğretmenlik uygulaması ile ilgili başka görüş ve önerileriniz nelerdir?	Öğretmenlere Destek	2	<input type="checkbox"/> Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yılda en az bir kez psikolojik test yapılmalı ve destek verilmeli (7) <input type="checkbox"/> Öğretmenlik programından sonra bile uygulama devam etmeli (9)
	Uygulama	3	<input type="checkbox"/> Sınıf hakimiyetini öğretmen adayları uygulamalı (8) <input type="checkbox"/> Teorik bilgiden çok deneyerek öğretim sağlanmalı (8) <input type="checkbox"/> Ders anlatımı daha fazla olmalı (8)

Tablo 3 incelendiğinde pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasının gerekliliğine ilişkin olarak ortaya çıkan toplam 12 görüşten 10'un olumlu 2'sinin ise olumsuz olduğu görülmektedir. Mevcut durumun öğretmen adaylarına kazandıkları deneyim (7), mesleki ve kişisel gelişim (5) yapılan hataları görme (2) olarak ortaya çıkmış 3 görüş katkısı olmadı şeklinde ifade edilmiştir. Uygulama okullarında, katılımcılara genel olarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin olumlu bir yaklaşım sergiledikleri ancak az da olsa aday öğretmenlerin ilgisizlikten yakındıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğu uygulama sürecinde sorunlar yaşandığını belirtmiş bu sorunlar öğrenci, program ve danışman olarak kategorilendirilmiştir. Sorunların kaynağı olarak süreçteki katı kurallar, dış nedenler, danışman ve bireysel tercihler olarak belirtmişlerdir. Sorunların çözümüne ilişkin olarak katılımcılar programın sürecine ve içeriğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Programın sürecine yönelik olarak katılımcılar önerilerini "okul rehberlik birimleri daha aktif çalışmalı (1)", "MEB üst düzey yöneticilerinin Eğitim fakültesi çıkışlı olup öğretmeni yakından tanınması (3)", "kuralların daha esnek olması (6)" ve "eşit davranılmalı (8)" olarak belirtmişlerdir. Programın içeriğine yönelik olarak ise katılımcılar "staj uygulamasının bulunduğumuz şehirde yapılması (9)", "okul yönetimi ve fakülte süreci yakından takip etmeli (10)", "teorik dersler azaltılıp uygulama dersi artırılmalı (7) şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar öğretmenlik uygulamasının niteliğini artırmak için ortaya çıkan 15 görüşün 9'unun program sürecine, 5'inin program içeriğine ve 1'inin de etkileşime yönelik olduğu görülmektedir. Program sürecine yönelik olarak katılımcılar "sınıf sayıları azaltılmalı (1)", "sınıf uygulamasının gerçeğe yakın olması sağlanmalı (6)", "staj yeri ve süresi kişiye uygun hale getirilmeli (6)", "saha çok konu anlatılmalı (4, 7,8,9,10)" ve "eksikler not alınarak takip edilmeli (9)" olarak görüş bildirmişlerdir. Program içeriğine yönelik

olarak ise katılımcılar *“teorik dersler daha verimli olmalı (2)”, “bu ders içi ayrı bir süre ayrılmalı (3)”, “dersle ilgili bizim de görüşlerimiz alınmalı (8)”, “araştırma dersi verilmeli (10)” ve “teknolojiden yararlanılmalı (10)”* olarak ifade etmişlerdir. Son olarak etkileşim boyutunda *“tecrübeler paylaşılmalı (4)”* ifadesi yer almıştır.

İdeal öğretmenlik uygulamasının nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak toplam 14 görüşün 9’unun programa, 2’sinin değerlendirme sürecine ve 1’inin de etkileşime yönelik olduğu görülmektedir. Programa yönelik olarak katılımcılar *“birebir ilgilenilen programlar hazırlanmalı (1)”, “uygulama süresi daha uzun olmalı (9)”, “uygulama ayrı bir program olarak ele alınmalı (5)”, “her dersten sonra uygulama yapılmalı (7)”* *“öğretmen adaylarına öğretmenin görev ve sorumlulukları verilmeli (8, 10,11)”*, *“teorik dersler eğitim hocaları tarafından verilmeli (2)”* ve *“danışman okul yönetimi ve öğretmenler konusunda bilgi vermeli (10)”* olarak görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar değerlendirme sürecine ilişkin olarak *“teorikten değil ders anlatımından puan verilmeli (7)”* ve *“düzenli inceleme , düzeltmeler yapılmalı (9)”*; etkileşime ilişkin olarak *“yaşantılar paylaşılmalı (10)”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Son olarak katılımcıların belirttiği toplam 5 görüşten 2’si öğretmene destek, 3’ü ise uygulamaya yönelik olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar *“öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yılda en az bir kez psikolojik test yapılmalı ve destek verilmeli (7)”* ve *“öğretmenlik programından sonra bile uygulama devam etmeli (9)”* şeklinde görüş belirterek öğretmene destek verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca *“sınıf hakimiyetini öğretmen adayları uygulamalı (8)”, “teorik bilgiden çok deneyerek öğretim sağlanmalı (8)”* ve *“ders anlatımı daha fazla olmalı (8)”* ifadeleriyle de uygulamaya yönelik görüşlerini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okullardaki öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin olarak uygulama okulu öğretmenlerinin, uygulama okulu yöneticilerinin ve aday öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşler incelendiğinde, katılımcıların genel olarak öğretmenlik uygulamasını yararlı buldukları ancak süreç içinde birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sorunların danışman- öğrenci arasındaki iletişimsizlik, stajyer sayısının fazla olması, öğrenilen bilgilerin sınıfta uygulanamaması, derse devam konularında olduğu ve öğrencilerdeki sınav kaygısı nedeniyle zaman sorunu yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmalarda danışman –öğrenci arasında iletişimsizlik (Azar, 2003; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2008; Dursun ve Kuzu, 2008; Kocadere ve Aşkar, 2013), stajyer sayısının fazla olması (Azar, 2003; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Güzel, Berber ve Oral, 2010; Kocadere ve Aşkar, 2013) teori- pratik uyumsuzluğu (Eraslan; 2009) ve zamanın azlığı (Azar, 2003; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Güzel, Berber ve Oral, 2010; Kocadere ve Aşkar, 2013) süreç esnasında yaşanan sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Yeşilyurt ve Semerci’de (2011) sınav kaygısının süreç içinde yaşanan bir sorun olduğunu ortaya koymuştur.

Uygulama okulu yöneticilerinin öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlara ilişkin olarak görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak stajyer sayısının fazla olmasından sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticiler sürece yönetsel açıdan yaklaşarak veli tutumlarının stajyer öğrencilere karşı olumsuz olduğunu ve bu durumunda sınıf yönetiminde sorunlara neden olduğunu vurgulamışlardır. Pedagojik formasyon öğrencileri ise öğrencilerin özel durumlarını sınıfta paylaşımlarından, devam zorunluluğundan, okul uygulamasını yaşadığı şehirde yapamamaktan ve süreç içinde yer alan kişilerle yaşanan iletişimsizlikten sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin araştırmada yer alan katılımcıların özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada yer alan katılımcılar pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencileridir. Bu öğrenciler,

merkezi yerleştirmeye eğitim alacakları okula yerleştikleri için bir çoğu pedagojik formasyon eğitimi aldıkları okulla aynı şehirde ikamet etmemektedir. Dolayısıyla derse devam konusunda sıkıntı yaşanmaktadır.

Sorunların kaynağına ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenler sorunların kaynağı olarak devam zorunluluğunu, stajyer sayısının fazlalığını ve aday öğretmenlerdeki not kaygısını görürken yöneticiler fakülte okul işbirliğinin azlığını, fiziki durumun yetersizliğini, velilerin olumsuz tutumlarını ve okul uygulamasının önemsenmemesini görmektedir. Pedagojik formasyon öğrencilerine göre ise sorunların en önemli kaynağı devam zorunluluğu ve adaylar arasında yapılan ayrımcılıktır. Sorunların çözümüne ilişkin olarak öğretmenler stajyer sayısının azaltılmasını, sürenin uzatılmasını, adayların eksik olduğu yönlerin tespit edilerek bu doğrultuda eğitim verilmesini önermişler, yönetici ve öğrencileri ise fakülte okul işbirliğinin önemine vurgu yapmışlardır. Öğrenciler ayrıca devam konusunda kuralların esnetilmesini ve uygulama süresinin daha uzun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul uygulamasının niteliğini artırmak için öğretmenler fakülte-okul işbirliğini yapılması gerektiğini, sürenin uzatılmasını, adayların Türk Eğitim sistemini daha iyi tanıyacak şekilde eğitim almasını ve farklı okul ortamlarında çalışma fırsatı sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Yöneticiler ise adayı değerlendirme ölçütlerinde objektif olunmasını ve adaya bu süre içinde ücret verilebileceğini ifade etmişlerdir. Pedagojik formasyon öğrencileri ise sürenin daha uzun olmasını, teorik derslerin eğitim bilimi alanındaki öğretim üyeleri tarafından verilmesini ve değerlendirme sürecinde düzenli inceleme ve düzeltmenin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Görüldüğü sorunların kaynağında, çözümünde ve niteliğin artırılmasında öne çıkan görüş fakülte- okul işbirliğinin olması gerektiğidir. Bu durum benzer araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Azar, 2003; Aksu, 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Alaz ve Konur, 2009). Fakülte – okul işbirliği, kavramsal bilgilerin pratiğe dönüşmesinde sorumluluğun paylaşılması ve sürecin sağlıklı işlemesi açısından önem taşımaktadır. Süreç içerisinde yer alan kişilerin sürekli birbiriyle iletişim içinde olması, yaşanan sorunlara anında müdahale edilebilmesi ve öğretmen adayına ihtiyaç duyduğu desteği sağlanması sağlıklı bir fakülte- okul işbirliğinin oluşmasıyla yapılabilir. Kocadere ve Aşkar (2013) bu eksikliği gidermek için tüm paydaşların bir arada yer alacağı çevrimiçi bir ortamın kurulmasını ve bu şekilde bir işbirliğini sağlanabileceğini belirtmiştir.

Pedagojik formasyon öğrencilerine mevcut durumun kendilerine ne kazandırdığı sorulduğunda katılımcıların çoğunluğu öğretmenlik deneyimi kazandıklarını, hatalarını fark ederek düzeltme fırsatı bulduklarını ve kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinin amacı adayların mesleğe hazırlanmasını sağlamak ve öğrendikleri bilgileri gerçek bir eğitim ortamında kullanmalarına fırsat vermektir (Tebliğler Dergisi, 1998). Dolayısıyla uygulamanın bu açıdan yararlı olduğu araştırma bulgusuyla da desteklenmiştir. Benzer şekilde Ben-Peretz, (2001; Akt. Yılmaz, 2011) ve Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut (2012) da öğretmenlik uygulamasının adayların mesleki gelişimine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Son olarak öğretmen ve yöneticiler adaylara öğretmenlik mesleğinin sevdirmesi gerektiğini vurgularken öğretmen adayları öğretmen olduktan sonra da gerekli desteğin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı kapsamında öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlar, sorun kaynakları ve çözüm önerileri incelenmiştir. Bu doğrultuda uygulama öğretmenleri, okul yöneticileri ve aday öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde yaşanan ortak sorunların stajyer sayısının fazla olması, uygulama süresinin kısa olması ve fakülte – okul işbirliğindeki eksiklikten kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okul deneyimi dersiyle ilgili yaşadıkları sorunlarla benzerlik göstermektedir. Buna ek olarak araştırmada özellikle adayların yaşadıkları şehir ile uygulamaya gittikleri okulun farklı şehirlerde olması nedeniyle adayların devam konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunların çözümünde fakülte – okul işbirliğinin yapılması ve okullara gönderilen aday öğretmenlerin sayılarının fakülte ve okul işbirliği çerçevesinde planlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aksu, M. B. (2004). *Fakülte – okul işbirliği semineri ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Malatya ili örneği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuştur, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi.
- Alaz, A. ve Konur K. B. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-90.
- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. 04.04.2014 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/azar.htm adresinden indirilmiştir.
- Bell, C. L., & Robinson, N. G. (2004). The successful student teaching experience: thoughts from the ivorytower. *Music Educators Journal*, 91, 39-42.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teachers in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52,48-56.
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen aday ve öğretim elemanı görüşleri, Selçuk Üniversitesi *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159 -178.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'Öğretmenlik Uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. T. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95 (4), 246-254.
- Gökçe, E. ve C. Demirhan. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 43-71.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- Güzel, H., Berber, N. C. ve Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 19-36.
- Kocadere, S.A. ve Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 27-43.
- Kudu, M., R., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul Deneyimi- I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 99-109.
- Merland, P. (2001). *Teacher practical theories: Implications for teacher development*. Y. C. Cheng, M M.C.Mok, K. T.Tsui,(Eds.), *Teaching Effectiveness And Teacher Development*: ss.165-182.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education psychology*, Los Angeles: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, C. A.: Sage.
- Miles, B., M., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Pub.
- Robson, C. (1993). *Real word research*, Oxford: Blackwell.

- Şimşek, N. (2013). Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili algılarının belirlenmesi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 94-110.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme; *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543 – 559.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. London: Sage.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3 (2), 54-59.
- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm öneriler, *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (4), 1377-1387.
- Tebliğler Dergisi (Temmuz, 1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. (İndirme tarihi : 04.04.2014, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 04.04.2014).
- YÖK. (2013). Üniversitelerimizde uygulanacak olan "pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı" başvuru formu. *Ek-1-B, pedagojik formasyon sertifika programı başvurusu için üniversitenin kadrosundaki eğitim bilimleri alanındaki öğretim üyesi/elemanı bilgisi*. İndirme tarihi: 9.2.2013 http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rsRqRmHtxKK6/10279/19209

Extended Abstract

Mentor Teachers, Administrators, and Pedagogical Formation Students' Problems Associated With Teaching Practice and Possible Recommendations

One of the most historically controversial topics in education has been the manner in which teachers are trained, the competences they require, and the content of teacher training curricula. In the Republic of Turkey, the National Education Foundation Law - No. 1739, defined the profession of teaching as a "special expertise profession". Since the foundation of the Turkish Republic in 1923, a variety of teacher training curricula has been implemented but the desired outcomes have not been obtained. The final amendment of the teacher education law allowed for university graduates of the Faculty of Science and Literature to become teachers subsequent their receiving training in "pedagogy". One critical part of the pedagogy training program is the teaching practicum which is provided as two hours theoretical and six hours in practice (YÖK, 2013) by schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE). The purpose of this course was expressed as, "to better prepare teacher candidates for the teaching profession and to acquaint them with using general and specific field knowledge gained through their practicum studies, as well as, using real educational environments to develop teacher candidates' attitudes, habits, and skills regarding the teaching profession" (Tebliğler Dergisi, 1998). As a result, it can be argued that the teaching practicum course is necessary for prospective teachers to acquire professional experience, to make observations regarding the teaching profession, and to develop themselves in teaching. Analyzes of research related to the teaching practicum course revealed that this training contributed significantly in the development of prospective teachers (Ben-Peretz, 2001; Cited in Yılmaz, 2011; Görden, Çokçalışkan, & Korkut, 2012). However, other studies revealed that teacher candidates failed to gain sufficient guidance and counsel during the teaching practicum process, that communication problems were experienced between faculty members and classroom teachers, and that a high number of prospective teachers attended the same school for training (Kudu, Özbek, & Bindak, 2006; Gökçe & Demirhan, 2005; Yapıcı & Yapıcı, 2004; Dursun & Kuzu, 2008). Furthermore, prospective teachers often ignored practicum schools (Görden, Çokçalışkan, & Korkut, 2012; Şimşek 2013), possessed low self-efficacy towards teaching, and classroom teachers often used prospective teachers as personal assistants instead of guiding them through the practicum process (Şimşek, 2013). The analysis of research regarding teaching practicum

training yielded that most often studies were conducted utilizing Faculty of Education students and these studies lacked information regarding the views of classroom teachers and principals. However, it is important to take into consideration the views of all stakeholders involved in this process, and is important to put forward a clear explanation of the problem, as well as, providing a solution. Furthermore, focusing solely on research with Faculty of Education students tends to ignore the Faculty of Science and Literature graduates in terms of the problems which they experienced during the teaching practicum course while attending pedagogy training. The aim of this study is to uncover the problems of teacher candidates, classroom teachers, and school principals, as well as, to offer solutions for affective and relevant pedagogic training. The research findings, at the same time, are considered important in terms of comparing the problems faced by the Faculty of Education students, revealing the differences between these students, and reflecting the nature of pedagogical training.

The qualitative research method was utilized for this study and data was collected through open ended questionnaire forms prepared by the researchers and analyzed via the content analysis method. The study sample consisted of twelve pedagogic formation students participated in the teaching practicum course, five classroom teachers, and three school administrators in Çankırı province in 2014.

Teachers' views regarding to the problems experienced during the process of teaching practicum courses were communication problems between prospective teachers and classroom teachers as well as having high number of prospective teachers in classrooms. According to the classroom teachers, prospective teachers are not able to apply theoretical knowledge in real teaching practices, they are not attending courses regularly, and they have anxiety due to short of time to be prepared for the national exam. School principals also listed similar problems and especially highlighted the high number of prospective teachers placed in their schools as a major problem. In addition, principals stated that parents treat prospective teachers with a negative attitude and because of this, prospective teachers experience classroom management problems. Prospective teachers listed their problems as students sharing their private problems in classrooms, being forced to attend the training, not having opportunities to do their teaching practicum in the city they live in, and having communication problems with the individuals around them during their training process. In terms of the reasons of these problems, classroom teachers listed the attendance being compulsory, high number of prospective teachers, and them being concerned about their grades while school principals highlighted the lack of cooperation between faculties and schools, the inadequacy of the physical conditions, the negative attitude of parents, and teaching practicum course as not being valued. According to the prospective teachers, the most important sources of the problems were being forced to attend the courses and observed discrimination among them. In order to solve argued problems, classroom teachers recommended reducing the number of prospective teachers, identifying prospective teachers' lack of skills and providing training to improve those skills. School principals and prospective teachers highlighted the importance of faculty and school collaboration. Prospective teachers also noted that faculties should be more understanding regarding the attendance policy and teaching practicum experiences should be longer.

İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi*

Evaluation of the 2nd Grade English Language Curriculum

M. Fatih ALKAN**, Mehmet ARSLAN***

Öz

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan 2. sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada tekil tarama yöntemi kullanılmıştır. Program geliştirme alanı açısından ise öğelere dönük değerlendirme yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmaya 163 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde anket maddelerine ilişkin katılımcıların görüşleri yüzde ve frekans olarak verilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, hedeflerin gözden geçirilme gerekliliği, öğretim programının öğretmenlere tanıtılmasının yetersiz kaldığı, okulların fiziki imkânlarının geliştirilmesi gibi sonuçlar bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Program değerlendirme, İngilizce öğretim programı, öğretmen görüşleri

Abstract

This research aims to evaluate the English language curriculum for second grades which was implemented in 2013-2014 academic year in relation to teachers' opinions. This study is carried out by the use of a singular model. Also, in terms of the field of curriculum development, the component-oriented curriculum evaluation approach was used. 163 volunteer teachers took part in the research. The data were gathered by means of a questionnaire developed by the researchers. In the analysis stage, teachers' opinions related to the items were given in percentages and frequencies, and they were interpreted. As a result of the study, the necessity of the revision of the goals and aims, the inadequacy of the familiarization of the curriculum to the teachers and the need of development of schools' facilities were determined.

Keywords: Curriculum evaluation, English curriculum, teachers' opinions

Giriş

Mevcut araştırmanın konusu olan ilkökul ikinci sınıf İngilizce öğretim programını ele almadan önce program geliştirme ve değerlendirme kavramlarına değinmekte fayda vardır. Günümüzde yaygın olarak bir programın öğelerinin hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme olduğu kabul edilmektedir. Bu yaygın kabulden yola çıkarak program geliştirme "programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü"

* Bu makale, 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, e-mail: mfatihalkan@hotmail.com.

*** Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, e-mail: mehmet.arslan@gop.edu.tr

şeklinde tanımlanabilir (Demirel, 2010). Ayrıca Varış (1976) program geliştirmeyi “gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik ko-ordine çabaların tümü” şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla hızla değişen çağın ve teknolojinin, yenilenen alan bilgilerinin vb. etkileriyle eğitim-öğretim süreci içerisinde ortaya yeni programların çıkması veya öncekiler üzerinde değişikliklerin yapılması normaldir. Ancak bu programların etkililiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Alan yazında üzerinde önemle durulan program geliştirme modellerine bakıldığında, bu sürecin son aşamasının programın değerlendirilmesi olduğu görülmektedir (bkz. Tyler, 1949; Taba, 1962; Wulf & Schave, 1984). Değerlendirme, programın “son ve tamamlayıcı halkası” olarak nitelenebilir (Ertürk, 1972). Erden’e (1998: 10) göre program değerlendirme, “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.” Demirel’e (2010) göre de değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Sadece bu tanımlar bile uygulanan bir programın değerlendirmeye tabi tutulmasının son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Program değerlendirme süreci, değerlendiricilerin değerlendirme konusundaki bilgi ve becerileri, benimsedikleri değerlendirme kuramları ve felsefi değerlerine göre farklı şekillerde yapılabilmektedir. Bu farklı yapılandırılan değerlendirme süreçleri temel alınan ögeye göre amaca dayalı, yönetime dayalı, uzman odaklı, tüketici odaklı ve katılımcı odaklı olmak üzere beş biçimde görülebilir. Adı geçen değerlendirme yaklaşımlarının çoğu program değerlendirme çalışmalarını programın uygulandığı ortam görülmeksizin ve insan etkeni eksik bırakılarak yürütmektedir (Yüksel & Sağlam, 2012). Ancak katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının amacı bireye yönelik hizmetlerle ilgili beklentileri, sorunları ve çözümleri gözlemlemek ve tanımlamaktır.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin uzun bir geçmişi vardır. Cumhuriyet öncesi dönem incelendiğinde, Osmanlı İmparatorluğu’nda dil öğretimi genellikle dini amaçlarla yürütülmüştür (Işık, 2008). Bu dönemde Arapça ve Farsça öğretiminin medreselerde yoğun olduğu söylenebilir (Özkan, 2010). İmparatorluğun son yıllarına doğru Batıdaki gelişmeleri takip edebilmek, onları siyasi, askeri ve ticari açıdan izleyebilmek adına Batı dillerinin öğretimi önem kazanmıştır (Işık, 2008). 1863 yılında öğretim dili İngilizce olan Robert Koleji açılmıştır ve Cumhuriyet’in ilanından sonra da modernleşme ve batılılaşma hareketleri Avrupa ve Amerika ile yakın bağlar kurulmasına yol açmıştır (Kırkgöz, 2007). Böylece bir Batı dili olan İngilizce ülkemizde önemli bir yol kat etmiştir. Ancak konu ilköğretim bağlamında ele alındığında, bir yabancı dilin ilköğretim programlarına girmesinin üzerinden çok da zaman geçmemiştir. 1997 yılında ilköğretim ve ortaokulların birleştirilmesiyle sekiz yıllık zorunlu, kesintisiz ilköğretim okulları açılmıştır ve yabancı dil dersleri de bu tarihten itibaren I. Kademe 4 ve 5. sınıflarda yerini almıştır (Kırkgöz, 2008). Daha sonra yürütülen program geliştirme çalışmaları neticesinde ortaya çıkan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki tüm okullarda uygulanmaya başlayan ilköğretim programında da Yabancı Dil dersi 4 ve 5. sınıflarda yer almıştır (Yetkin & Daşcan, 2010). Bu programda yabancı dil dersleri 4 ve 5. sınıflarda haftalık üçer saat, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise dörder saat olarak planlanmıştır. 11 Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete’ de yayınlanan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” sonucunda ilk ve ortaokullar birbirinden ayrılmış ve her birisi dört yıl olmak üzere birbirinden ayrı kurumlar haline getirilmiştir (Resmi Gazete, 2012). Bu yapılanma sırasında yabancı dil derslerinin 4 ve 5. sınıflarda okutulması devam etmektedir. 1 Şubat 2013 tarihinde Talim Terbiye Kurulu’nun 6 sayılı kararıyla İngilizce dersleri 2 ve 3. sınıf düzeyine kadar indirilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Bu kararla birlikte, ilk ve ortaokullardaki İngilizce dersleri için yeni bir program geliştirilmiş ve bu programın 2 ve 5. sınıflarda 2013-2014; 3, 4, 6 ve 7. sınıflarda 2014-2015 ve 8. sınıflarda da 2015-2016 öğretim yılında uygulanması öngörülmüştür.

Mevcut araştırmanın konusu olan ilköğretim ikinci sınıf İngilizce Öğretim Programı, ülkemizde devlet okullarında ikinci sınıf düzeyinde uygulanan ilk program olması bakımından önemlidir. Bu program, 2005 yılında uygulanmaya başlayan İngilizce Öğretim Programı ile benzer özellikler göstermekle birlikte getirdiği bir takım yenilikler vardır. İkinci sınıf İngilizce Öğretim Programı’nın özelliklerini özetlemek gerekirse en göze çarpan farklılıklardan biri, İngilizce dersi işlenirken okuma

ve yazma becerilerinin olabildiğince sınırlı tutulmasıdır (10 sözcük). Dinleme ve konuşma becerileri odak noktasındadır. Öğretim programı, sınıf içerisindeki hedefin, öğrencilerin dili gerçek iletişim amacıyla kullanmaları olduğunu belirtmektedir. Sınıf içi iletişimin olabildiğince hedef dilde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bir diğer hedef de öğrencilerin İngilizce diline karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanmasıdır. Çocukların gelişim dönemi özellikleri ve ilgi alanlarına uygun olarak oyun, şarkı ve el işi gibi etkinlikler, onları etkin tutarak eğlenirken öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Değerlendirme bağlamında da bu program, proje, ürün dosyası, kalem-kâğıt sınavları, öz ve akran değerlendirmesi ve öğretmen gözlemleri gibi teknikler önermektedir. Ayrıca daha önce bir eğitim-öğretim yılı için 14 olan ünite sayısı yeni programda 10'a düşürülmüştür (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013).

Bu araştırmanın konusu olan ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı, uygulanmaya henüz 2013-2014 eğitim-öğretim yılında başlanmış bir programdır. Ancak bu çalışmada, süreç içerisindeki eksiklikleri belirlemek ve programın aksayan yönlerini ortaya koymak amacıyla bir programı en iyi değerlendirebileceklerin dersi veren öğretmenler olacağı düşüncesinden hareketle öğretmen görüşlerine başvurularak bir değerlendirmeye gidilmiştir.

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu değerlendirme yapılırken öğretmenlerin, öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri ve programa ilişkin genel görüşleri belirlenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar ve veri toplama aracı, süreci ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği bir tarama modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada katılımcıların İkinci sınıf İngilizce Öğretim Programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine yönelik görüşleri ve programla ilgili genel görüşleri alınmıştır. Ayrıca program değerlendirme yaklaşımları açısından incelendiğinde çalışmada öğelere dönük değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Öğelere dönük program değerlendirmede programın tüm öğelerine ilişkin katılımcı görüşleri alınır (Hakan, Sağlam, Sever ve Vural, 2011).

Çalışma Grubu

Öncelikle araştırma kapsamının tüm Türkiye'yi bünyesinde bulundurduğu göz önüne alındığında evren ve örneklem alma yoluna gidilmemiştir çünkü bu durumda söz konusu çalışma yüksek maliyetli, bol zaman ve geniş katılımlı bir ekip gerektiren bir hal alacağı ve eldeki imkanlar ile tamamlanamayacağı için çalışma grubu ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkökul ikinci sınıf düzeyinde İngilizce derslerine giren Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde (Marmara %22, İç Anadolu %20, Karadeniz %14, Akdeniz %12, Doğu Anadolu %12, Güney Doğu Anadolu %12, Ege %8) görev yapan gönüllü 163 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan 163 katılımcının 134'ü kadın (%82), 29'u ise erkektir (%18). Mevcut çalışmada çevrimiçi anket kullanılmıştır ve bu oranın kadınlar lehine hayli yüksek olmasının sebebi kadınların çevrimiçi anketlere katılım oranının erkeklere göre daha yüksek olması olabilir (Sax, Gilmartin, & Bryant, 2003). Ayrıca ülkemizde İngilizce öğretmenleriyle yapılan benzer çalışmalara bakıldığında büyük çoğunluğunda kadın katılımcıların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir (bkz. Topkaya ve Küçük, 2010; İnceçay, 2012; Büyükduman, 2005). Deneyim açısından bakıldığında, katılımcıların 121'inin (%74) beş yıl veya daha az süre mesleki deneyimi vardır. 34 katılımcı (%21) altı ile on yıl arasında; 5 katılımcı (%3) on bir ile on altı yıl arasında ve 3 katılımcı da (%2) on altı yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların 140'ı (%86) İngilizce Öğretmenliği

lisans programından mezun olmuşken 23'ü (%14) diğer bölümlerden (İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dil Bilimi, İngilizce Mütercim Tercümanlık, Amerikan Kültür ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Beden Eğitimi, Gıda Mühendisliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik) mezun olmuştur. Son olarak katılımcıların sadece 12'si (%7) yeni programla ilgili bir eğitime (seminer, bilgilendirme toplantısı, hizmetçi eğitim vb.) katılırken 151'i (%93) herhangi bir eğitim almamıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket, kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde katılımcıların demografik ve mesleki bilgileri sorulmaktadır. Programla ilgili görüşler kısmı ise katılımcıların, ikinci sınıf İngilizce öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerini ve programa ilişkin genel görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Anketin geliştirme aşamasında, alanyazın taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdan maddeler araştırmacılar tarafından belirlenerek uzman görüşü alınmıştır. Bu aşamada dört program geliştirme uzmanı, iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 3 yabancı dil uzmanının görüşlerine başvurulmuştur ve bu yolla anketin geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca 15 eğitim fakültesi öğrencisi ile maddelerin anlaşılabilirliğini belirlemek için görüşülmüştür. Bu görüşler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Anketin Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 ($\alpha=0.90$) olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla anketin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci ve Çözümleme

Hazırlanan veri toplama aracı elektronik ortama aktarılmış ve sosyal medya, okulların internet sayfaları vb. ortamlardan ilkokullarda İngilizce dersine giren 343 öğretmenin elektronik posta adresine ulaşılmıştır. Elektronik veri toplama aracı bu posta adreslerine çalışma ile ilgili bir açıklamayı da içerecek şekilde gönderilmiştir. Gönderilen formları 163 öğretmen yanıtlamıştır. Veri toplama süreci 2013 yılının Aralık ayında gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekansların bulunması için SPSS 18.0.0 yazılımı kullanılmıştır.

Bulgular

Bulgular, veri toplama aracında bulunan alt boyutlar (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve genel görüşler) göz önünde bulundurularak alt başlıklar halinde verilmektedir. Yer sıkıntısından dolayı tabloların ilk satırında "kesinlikle katılmıyorum" için 1, "katılmıyorum" için 2, "kısmen" için 3, "katılıyorum" için 4 ve "kesinlikle katılıyorum" için 5 rakamları kullanılmıştır. Tabloların altındaki açıklamalarda olumlu görüşler olarak ifade edilen görüşler "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" ifadelerine verdikleri yanıtların toplamı şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca eğer bir ifade için "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" ifadelerine verilen toplam yanıt "kesinlikle katılmıyorum" ve "katılmıyorum" ifadelerine verilen toplam yanıttan daha fazla ise o madde için çoğunluğun olumlu görüş bildirdiği ifade edilmiştir. Aynı durum olumsuz olarak kabul edilen görüşler için de geçerlidir.

Öğretmenlerin Programın Hedeflerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketin hedeflerle ilgili maddelerine verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde olarak Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1*Öğretmenlerin Programın Hedeflerine İlişkin Görüşleri*

İfadeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanımlar, anlaşılır niteliktedir.	18	11	29	18	52	32	51	31	13	8
Kazanımlar, ulaşılabilir niteliktedir.	19	12	35	21	53	33	43	26	13	8
Kazanımlar, öğrencilere gündelik yaşamlarında faydalı olabilecek niteliktedir.	14	9	27	16	36	22	71	44	15	9
Kazanımlar, öğrenci merkezli yaklaşımın ilkelerine uygundur.	9	6	17	10	43	26	73	45	21	13
Kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.	14	9	26	16	47	28	60	37	16	10
Kazanımlar, ülkenin sosyal ve kültürel durumunu göz önünde bulundurur niteliktedir.	42	26	44	27	44	27	24	14	9	6
Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır.	11	7	27	17	51	31	66	40	8	5
Kazanımlar, bir bütünlük sergilemektedir.	11	7	32	19	53	33	58	36	9	5

Tablo 1’de bulunan öğretim programının hedef boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenlerin %39’u kazanımların anlaşılır nitelikte olduğunu ifade ederken %32’si bu ifade için kısmen seçeneğini işaretlemiştir. Benzer bir şekilde, katılımcıların %34’ü kazanımların ulaşılabilir nitelikte olduğunu belirtirken %33’ü bu ifadeye kısmen yanıtı vermiştir. Katılımcıların %53’ü kazanımların öğrencilere gündelik yaşamlarında faydalı olabilecek nitelikte olduğunu, %58’i öğrenci merkezli yaklaşımın ilkelerine uygun olduğunu, %47’si öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğunu, %45’i birbiriyle tutarlı olduğunu ve %41’i bir bütünlük sergilediğini belirtmektedir. Hedeflerle ilgili olumsuz görüşlerin ağır bastığı tek madde ise kazanımların ülkenin sosyal ve kültürel durumunu göz önünde bulundurur nitelikte olduğunu ifade eden maddedir. Katılımcı öğretmenlerin %53’ü kazanımların, ülkenin sosyal ve kültürel durumunu göz önünde bulundurmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketin içerikle ilgili maddelerine verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde olarak Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2*Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri*

İfadeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
MEB'in sunduğu ders kitapları, programın genel hedefleri ile uyumludur.	41	25	31	19	42	26	43	26	6	4
Konular, kolaydan zora doğru bir sıra izlemektedir.	22	14	34	21	37	22	55	34	15	9
Konular, öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir.	11	7	17	10	32	19	81	50	22	14
Konular, öğrenciler için stresten uzak, eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	8	5	17	10	37	23	65	40	36	22
Konular, kazanımlarla uyum göstermektedir.	9	6	22	13	43	26	66	41	23	14
Konular, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.	14	8	19	12	55	34	49	30	26	16
Konular, gereksiz bilgi ve ayrıntı içermektedir.	24	15	38	23	32	20	38	23	31	19
Konular, proje çalışmalarına uygundur.	15	9	27	17	61	37	47	29	13	8
Konular, günlük yaşamla ilişki kurulabilecek niteliktedir.	10	6	26	16	41	25	68	42	18	11
Konular, farklı teknik ve yöntemleri uygulamaya elverişlidir.	4	3	15	9	45	27	68	42	31	19

Tablo 2'de de görüldüğü üzere, öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin %64'ü konuların öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olduğunu, %62'si öğrenciler için stresten uzak eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli olduğunu, %55'i kazanımlarla uyum gösterdiğini, %46'sı öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğunu, %53'ü günlük yaşamla ilişki kurulabilecek nitelikte olduğunu ve %61'i farklı teknik ve yöntemleri uygulamaya elverişli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca katılımcıların %37'si konuların proje çalışmalarına uygun olduğunu ifade ederken yine aynı oranda katılımcı bu ifadeye kısmen yanıt vermiştir. Olumsuz görüşlere bakıldığında ise öğretmenlerin %44'ü Milli Eğitim Bakanlığının sunduğu ders kitaplarının programın genel hedefleri ile uyumlu olmadığını, %35'i konuların kolaydan zora doğru bir sıra izlemediğini ve %42'si konuların gereksiz bilgi ve ayrıntı içerdiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin Programın Öğrenme – Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerine verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde olarak Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3*Öğretmenlerin Programın Öğrenme – Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri*

İfadeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders işlenirken öğrencilere okuma etkinlikleri yaptırılmamalıdır.	27	17	30	18	27	17	26	16	53	32
Ders işlenirken öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırılmamalıdır.	30	18	29	18	21	13	27	17	56	34
Ders işlenirken öğrencilerin İngilizce dilinde iletişim kurmalarına öncelik verilmesi gerekir.	3	2	2	1	6	4	30	18	122	75
Ders işlenirken öğrencilere dilbilgisi kuralları doğrudan öğretilmemelidir.	7	4	6	4	12	7	18	11	120	74
Ders işlenirken öğrencilere dinleme etkinlikleri yaptırılmalıdır.	2	1	1	1	3	2	16	10	141	86
Ders işlenirken öğrencilere şarkılarla ilgili etkinlikler yaptırılmalıdır.	1	1	0	0	2	1	13	8	147	90
Ders işlenirken öğrencilere oyun içerikli etkinlikler yaptırılmalıdır.	1	1	0	0	1	1	15	9	146	89
Önerilen yöntem ve teknikler, öğrencilere İngilizce dilini sevdirecek niteliktedir.	4	3	12	7	37	23	49	30	61	37
Önerilen yöntem ve teknikler, eğlenceli ve rahat bir sınıf ortamı sağlamaya elverişlidir.	10	6	16	10	36	22	57	35	44	27
Önerilen yöntem ve teknikler, kazanımları gerçekleştirmeye uygundur.	6	4	21	13	48	29	60	37	28	17

Tablo 3’de yer alan öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlere göre, öğretmenlerin %48’i ders işlenirken öğrencilere okuma etkinliklerinin yaptırılmaması ve %51’i yazma etkinliklerinin yaptırılmaması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin %93’ü ders işlenirken öğrencilerin İngilizce dilinde iletişim kurmalarına öncelik verilmesi gerektiğini belirtirken %85’i dilbilgisi kurallarının doğrudan öğretilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bulgulara paralel olarak öğretmenlerin %96’sı ders işlenirken öğrencilere dinleme etkinliklerinin, %98’i şarkılarla ilgili etkinliklerin ve %98’i oyun içerikli etkinliklerin yaptırılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin %67’si önerilen yöntem ve tekniklerin öğrencilere İngilizce dilini sevdirecek nitelikte olduğunu, %62’si eğlenceli ve rahat bir sınıf ortamı sağlamaya elverişli olduğunu ve %54’ü kazanımları gerçekleştirmeye uygun olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketin değerlendirme boyutu ile ilgili maddelerine verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde olarak Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4*Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri*

İfadeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretim programı, hedeflerle tutarlı ölçme ve değerlendirme teknikleri önermektedir.	14	9	36	22	60	37	37	22	16	10
Ölçme ve değerlendirme için yazılı sınav yapılmalıdır.	99	61	29	18	18	11	8	5	9	5
Ölçme ve değerlendirme için sözlü sınav yapılmalıdır.	28	17	23	14	26	16	40	25	46	28
Ölçme ve değerlendirme için proje ödevi verilmelidir.	27	17	22	14	30	18	41	25	43	26
Ölçme ve değerlendirme için ürün dosyası yaptırılmalıdır.	14	8	11	7	16	10	49	30	73	45
Önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır.	19	12	25	15	46	28	39	24	34	21
Öğretim programı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda yeterince bilgilendiricidir.	64	39	37	23	41	25	17	10	4	3
Önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya koyacak niteliktedir.	36	22	38	23	60	37	21	13	8	5

Tablo 4'te bulunan programın değerlendirme sürecine ilişkin görüşlere göre, öğretmenlerin %53'ü ölçme ve değerlendirme için sözlü sınav yapılması, %51'i proje ödevi verilmesi ve %75'i ürün dosyası yaptırılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin %45'i önerilen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin %32'si öğretim programının hedeflerle tutarlı ölçme ve değerlendirme teknikleri önerdiğini ifade etmekteyken %31'i bu ifadeye katılmamakta ve %37'si ise kısmen yanıt vermektedir. Öğretmenlerin %78'i ölçme ve değerlendirme için yazılı sınav yapılmaması gerektiğini ifade etmektedir. Olumsuz görüş olarak ise, öğretmenlerin %62'si öğretim programının değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda yeterince bilgilendirici olmadığını ve %45'i önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya koyacak nitelikte olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin Programa İlişkin Genel Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketin programa ilişkin genel görüşler ile ilgili maddelerine verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde olarak Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5*Öğretmenlerin Programa İlişkin Genel Görüşleri*

İfadeler	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İkinci sınıf düzeyinde İngilizce öğretimine başlanması olumlu bir gelişmedir.	6	3	4	3	10	6	16	10	127	78
Öğretim programı, öğretmenlere yeterli düzeyde tanıtılmıştır.	97	60	43	26	18	11	2	1	3	2
Öğretim programı, ülke genelinde İngilizce dilinin öğretiminde bir başlangıç için yeterlidir.	37	23	31	19	44	27	36	22	15	9
Öğretim programı, genel hatlarıyla uygulanabilir durumdadır.	26	16	25	15	54	33	50	31	8	5
Haftalık ders saati, öğretim programının uygulanması için yeterlidir.	49	30	34	21	28	17	38	23	14	9
Okulun fiziki imkanları (araç-gereç, teknoloji vb.) öğretim programının uygulanması için yeterlidir.	84	52	32	20	29	17	13	8	5	3

Tablo 5’de bulunan programa ilişkin genel görüşlere göre, öğretmenlerin %88’i ikinci sınıf düzeyinde İngilizce öğretimine başlanmasını olumlu bir gelişme olarak görmektedir. Öğretmenlerin %36’sı da öğretim programının genel hatlarıyla uygulanabilir durumda olduğunu ifade ederken %33’ü bu ifadeye kısmen yanıtı vermektedir. Olumsuz görüşlere göre ise, öğretmenlerin %86’sı öğretim programının öğretmenlere yeterli düzeyde tanıtılmadığını, %42’si öğretim programının ülke genelinde İngilizce dilinin öğretiminde bir başlangıç için yeterli olmadığını, %51’i haftalık ders saatinin öğretim programının uygulanması için yeterli olmadığını ve %72’si okulların fiziki imkanlarının öğretim programının uygulanması için yeterli olmadığını belirtmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Program değerlendirme çalışmalarının amacı eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların kaynağını tespit ederek gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır (Erden, 1998). Ancak bu program değerlendirme çalışmaları, bilimsel yollarla gerçekleştirilmelidir. Bu sayede programla ilgili geçerli ve güvenilir dönütler alınabilir. Bu araştırmada da öğretmenlerin, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul ikinci sınıf düzeyinde uygulamaya konulan İngilizce dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumu ve değerlendirme boyutları ile programa ilişkin genel görüşlerine başvurulmuş ve bu yolla programın değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin programla ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu söylenebilir. Ankette bulunan toplam 42 maddenin 31’inde olumlu, 11’inde olumsuz görüşler ağır basmaktadır.

İngilizce dersi Öğretim Programının hedef boyutuyla ilgili bulgulara bakıldığında, öğretmenler 8 maddenin 7’sinde olumlu görüş bildirmiştir. Ancak bu yedi maddede belirtilen olumlu görüş oranları %34 ile %58 arasında değişmektedir. Özellikle kazanımların ulaşılabilirliği ve anlaşılabilirliği ile ilgili olumlu görüşler ile ilgili ifadeler kısmen oranları birbirine yakındır. Arı (2014) da altıncı sınıf İngilizce programına yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin hedeflerin ulaşılabilir olmadığını düşündüğünü belirlemiştir. Burada kazanımların niteliklerine karşı üst düzeyde olumlu tepki olmadığı yorumu yapılabilir. İleriye dönük bu programın geliştirilme çalışmalarında kazanımların

niteliklerini artırmaya yönelik eylemler gerçekleştirilebilir. Ayrıca burada bulunan kazanımların, ülkenin sosyal ve kültürel durumunu göz önünde bulundurmasıyla ilgili maddeye katılımcılar olumsuz görüş bildirerek kazanımların ülkenin sosyal ve kültürel değerleri ile uyuşmadığını belirtmiştir. Kazanımların bu yönünün de geliştirilmesi gerekmektedir çünkü hedefler toplum şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir (Varış, 1976). Diğer çalışmalara bakıldığında hedeflerle ilgili benzer sonuçlar görülmektedir. Büyükduman'ın 2005 yılında birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların %63'ü programdaki amaç ifadelerinin yeterince açık olduğunu ve %64'ü de programdaki amaçların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Er'in 2006 yılında gerçekleştirdiği 4 ve 5. Sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesini amaçlayan çalışmasında da programın amaçlarının anlaşılır olduğu, amaçların birbirini desteklemekte olduğu ve amaçların, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

İçerikle ilgili olarak katılımcıların, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara gönderdiği ders kitaplarının, programın genel hedefleri ile uyumlu olmadığını belirtmesi düşündürücüdür. Benzer bir sonuç, Büyükduman'ın çalışmasında da görülmektedir. Büyükduman'ın araştırmasına göre ilköğretim birinci kademe İngilizce ders kitabı, programın amaçlarıyla tutarlı değildir (2005). Dolayısıyla bir önceki programda mevcut olan eksiklik yeni programda da giderilememiştir. Ayrıca katılımcılara göre konular kolaydan zora doğru bir sıra izlememektedir. Oysaki hedeflerin ve dolayısıyla da içeriğin kolaydan zora doğru sıralanması önemlidir. Yine katılımcılara göre konular, gereksiz bilgi ve ayrıntılar içermektedir. Bu durumun da ilerideki çalışmalarda ele alınması gerekmektedir. Er'in çalışmasında içeriğin öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli olmadığı ve içerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (2006). Mevcut çalışmada da katılımcılar konuların, gereksiz bilgi ve ayrıntı içerdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu bulguda bir paralellik bulunmaktadır. Ancak yine mevcut çalışmada katılımcılar içeriğin, öğrencilere stresten uzak, eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılığın sebebi, Er'in çalışmasının, ilgili programın 2005 yılında henüz uygulanmaya başladıktan hemen sonra gerçekleştirilmiş olması ve geçen süre içerisinde gereken değişikliklerin yapılmış olması olabilir. Ayrıca iki çalışmanın konusu olan programların hedef kitlesinin yaş grupları farklıdır. Mevcut çalışmadaki program ilköğretim ikinci sınıf düzeyi için geliştirilmiştir ve özellikle öğrencilerde İngilizce diline karşı olumlu tutum geliştirmeyi hedeflemektedir (TTK, 2013).

Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili bulgulara bakıldığında katılımcıların bütün maddelere olumlu görüş bildirdiği görülmekle birlikte üç konuyla alakalı maddelere nispeten düşük oranda olumlu görüş bildirilmiştir. Bunlardan bir tanesi önerilen yöntemlerin kazanımları gerçekleştirmeye uygunluğu konusudur. Kazanımlarla ilgili boyutta da maddelere düşük oranda olumlu görüş bildirildiği görülmektedir. Yine içerik boyutunda yer alan MEB'in sunduğu ders kitaplarının programın genel hedefleri ile uyumlu olmadığı bulgusu ile aynı doğrultudadır. Sonuç olarak kazanımlar ile içerik ve yöntemler arasında bir problem olduğu söylenebilir. Diğer iki düşük oranlı madde de ders sırasında okuma ve yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile ilgili olan maddelerdir. Okum ve yazma etkinliklerinin yapılmaması gerektiğini ifade eden maddelere nispeten düşük oranda katılımın gösterilmesinin sebebi öğretmenlerin yıllardır diğer sınıf düzeylerinde ders işlerken edindiği alışkanlıklar olabilir. Oysaki mevcut program okuma ve yazma etkinliklerinin oldukça sınırlı tutulması gerektiğini ifade etmektedir. Buna ek olarak söz konusu program öğrencilere okuma-yazma veya dilbilgisi etkinliklerinin yaptırılmasından ziyade dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin programla yüksek oranlarda aynı fikirde olması oldukça önemlidir çünkü bu durum iki ve üçüncü sınıf programlarının temelinde yer alan konulardan biridir. Bunların dışında öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme ile ilgili öngörülerini ile paralel bir görüş ortaya koyduğu söylenebilir. İlgili çalışmalara bakıldığında, Er'in (2006) bulguları ile mevcut çalışmanın bulguları arasında "önerilen yöntem ve teknikler, öğrencilere İngilizce dilini sevdirecek niteliktedir" maddesine verilen yanıtlar bağlamında paralellik bulunmaktadır. Her iki çalışmada da bu maddeye katılımcılar olumlu görüş belirtmiştir.

Programın değerlendirme boyutuyla ilgili bulgulara bakıldığında ise iki maddede katılımcıların olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Birincisi, programın değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda yeterince bilgilendirici olmaması sorunudur. Bu sorun ilerideki program geliştirme çalışmalarında düzeltililebilecek niteliktedir. Bir diğer durum ise öğretmenlerin, önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olmadığı yönündeki fikirleridir. Bu görüş oldukça düşündürücüdür çünkü değerlendirme, programın arzulan sonuçlara ulaşip ulaşmadığına odaklanır (Ornstein & Hunkins, 2009). Arzulan sonuçların, programın hedefleri olduğu nettir. Dolayısıyla bu sonuç dikkate alınmalı ve gereken düzenlemeler gerçekleştirilmelidir.

Programla ilgili genel görüşlere ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda programla ilgili önemli dönütler çarpıkmaktadır. Burada dört madde için olumsuz görüşler ağır basmaktadır. Birincisi, öğretim programının tanıtımı konusudur. Öğretmenler programın kendilerine yeterince tanıtılmadığını belirtmektedir. Katılımcıların %93'ünün, programla ilgili herhangi bir eğitim almamış olduklarını belirtmesi bu bulguyu açıklamaktadır. İkinci olarak katılımcılar, programın ülke genelinde İngilizce dilinin öğretiminde bir başlangıç için yeterli olmadığını belirtmektedir. Topkaya ve Küçük'ün (2010) araştırmasında da bu bulgu için bir paralellik mevcuttur. Yine göze çarpan diğer bulgular ise öğretmenlerin haftalık ders saatinin ve okulların fiziki imkanlarının programın uygulanması için yeterli olmadığını düşünmesidir. Topkaya ve Küçük (2010) de araştırmasında programın, okullardaki çeşitli problemler (sınıf mevcudu, araç-gereç) dolayısıyla uygulanmasının zor olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, katılımcılardan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir: eğitim programının hedefleri gözden geçirilmeli ve içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğeleri bu hedefler doğrultusunda yapılandırılmalıdır; öğretim programı öğretmen ve diğer paydaşlara yeterli düzeyde tanıtılmalıdır; okulların fiziki imkanları, programı uygulamaya elverişli hale getirilmelidir; öğretim programı içerisinde, değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlere rehberlik yapacak bilgiler bulunmalıdır; bu program uygulamada henüz bir yılını doldurmamış bir programdır. İlerleyen aylarda hem katılımcı hem de araştırmanın içeriği bağlamında daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilmeli ve programı daha iyi düzeye getirecek önerilerde bulunulmalıdır.

Kaynakça

- Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(2), 172-194.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programlarına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, 1-25.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Hakan, A., Sağlam, M., Sever, D., ve Vural, L. (2011). Anadolu üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1, 19-34.
- İnceçay, G. (2012). Turkey's foreign language policy at primary level: Challenges in practice. *ELT Research Journal*, 1, 53-62.

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4, 15-26.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Center Journal*, 38, 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 309-322.
- Ornstein, A. C, & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations, principles, and issues*. ABD: Pearson.
- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı devleti'nde yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, 1783-1801.
- Resmi Gazete. (2012, Nisan 11). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden alınmıştır.
- Sax, L. J, Gilmartin, S. K. & Bryant, A. N. (2003). Assessing response rates and nonresponse bias in web and paper surveys. *Research in Higher Education*, 44, 409-432.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development theory and practice*. New York: Harcourt and Brace and World.
- Topkaya, E. Z, & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of the 4th and 5th grade english language teaching program. *İlköğretim Online*, 9, 52-65.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *Öğretim programları: 1 Şubat 2013 tarihinde* <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=214> adresinden alınmıştır.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Wulf, K. M., & Schave, B. (1984). *Curriculum design: A handbook for educators*. California: Scott, Foresman and Co.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2010). *Son değişikliklerle ilköğretim programı 1-5 sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Evaluation of the 2nd Grade English Language Curriculum

Today, it is widely accepted that the basic components of a curriculum are aims, content, teaching-learning process and evaluation. With reference to this consensus, curriculum development can be defined as "the body of dynamic relationships between the aims, content, teaching-learning process and evaluation" (Demirel, 2010). With the effect of rapidly changing era and technology and renewals in the field knowledge, it is totally normal for curriculums to be renewed. However, the efficiency of these modified curriculums requires to be assessed. It can be observed in literature that the last step of curriculum development is evaluation (i.e. Tyler, 1949; Taba, 1962; Wulf & Schave, 1984). The process of curriculum evaluation can be structured variably in accordance with the knowledge, abilities and the philosophies of the evaluators. Therefore, the process of curriculum evaluation can be seen in five different structures: Objectives-Oriented, Management-Oriented, Expertise-Oriented, Consumer-Oriented and Participant-Oriented.

Teaching a foreign language in Turkey has a long history. However, for the first time on February the first 2013, teaching English started to take place in second and third grades (Talim ve Terbiye

Kurulu Başkanlığı, 2013). Therefore, a novel curriculum for English courses was developed. So, the second grade English curriculum is important because it was enacted for the first time in this grade level.

This research aims at assessing the second grade English curriculum in terms of the opinions of English teachers. Single screening model was used in the study. Besides, component-oriented curriculum evaluation approach was used since the teachers' opinions related to the objectives, content, teaching-learning process and evaluation components of the curriculum were taken and assessed individually. The participants of the study consisted of 163 teachers of English language who taught English to second graders in 2013-2014 academic year. 134 of the participants (82%) were male and 29 (18%) were female. Only 12 of the participants (7%) received training (seminar, contact meeting, in-service training, etc.) about the new curriculum. The data of the study were collected via an online-survey which was prepared by the researchers. It consisted of some questions aiming at determining the demographics and 42 items aiming at learning about the views of participants about the curriculum. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the questionnaire was calculated as 0.90.

About the objectives of the curriculum, the participants stated that the objectives of curriculum are comprehensible, reachable, consistent with each other, integrative, appropriate for the children's developmental and learning levels and principles of student-centered learning approach and can be beneficial in students' daily lives. However, they also stated that the objectives are not appropriate for the state's cultural and social characteristics.

About the content of the curriculum, the participants had a positive opinion on most of the items but they stated that the course books are not consistent with the objectives, the topics are not arranged from simple to difficult and the topics involve unnecessary information and details.

About the method of the curriculum, the participants had a positive opinion on all of the items. In summary, they are in the same line with the curriculum in that the reading and writing activities should be kept in minimum and listening and speaking activities should be focused. Also they think that the methods suggested can help the children like learning English. Entertaining activities such as games, songs and poems are viewed as positive by the participants.

About the evaluation of the curriculum, the participants had a positive opinion on most of the items but they stated that the curriculum doesn't give enough information about how to evaluate students and the assessment techniques suggested in the curriculum are not capable of telling whether the students achieved the objectives are not.

About the general views on the curriculum, the participants support the decision about starting to teach English in second grade level. However, they stated that the teachers should have been familiarized with the curriculum more, weekly course hours are not enough for the curriculum to be completed, and the physical capacities of the schools are not enough to implement this curriculum. However, the opinions of the teachers about the new curriculum are positive in overall.

1. The objectives of the curriculum should be revised and the other components should be structured in accordance with the objectives.
2. The curriculum should be introduced to the teachers and other relevant partners more.
3. The physical capacities of schools should be improved so as to implement the curriculum.
4. The curriculum should involve information for the teachers about how to assess students.
5. This is a novel curriculum. In the future, more comprehensive studies concerning the evaluation of the curriculum should be conducted.

Yazım Kuralları

Genel Kurallar

Makaleler, A4 (özel boyut: 19,5x27,5 mm) sayfa düzeninde olmalıdır. Yazılar düz metin olarak tek sütun halinde yazılmalıdır. Sayfa düzeni yapılırken her yönden **2,5cm boşluk** bırakılmalıdır. Yazı karakteri " **Palatino Linotype** " olmalı ve **yazılar 10 punto** büyüklüğünde **tek satır** aralığı kullanılarak iki yana yaslanmış formatta düzenlenmelidir. Başlıklar arasında iki satır aralığı bulunmalıdır. **Tablolar 10 punto** ve Kaynakça kısmındaki **referanslar 10 punto** olmalıdır. Metin uzunluğu geniş özet hariç **12 sayfayı** geçmemelidir.

1. Başlık

Makalenin başlığı 14 punto büyüklüğünde, koyu, yalnızca baş harfleri büyük ve ortalanmış biçimde yazılmalı, kısa ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

Başlığın uzunluğu, makalenin yayımlandığı dilde 12 kelimeyi geçmemelidir.

Türkçe yazılmış makalelerde **Türkçe** başlığın altına **İngilizce**, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altında Türkçe başlığa yer verilmelidir. Yazar(lar)'ın açık adı küçük harf, soyadı büyük harf olmak üzere ve ortalanmış olarak verilmelidir.

Yazar(lar)'ın ünvanı, çalıştığı yer, e – posta, varsa araştırmanın yapıldığı üniversite, laboratuvar ya da kuruluşun açık adı dipnotta özel imle (*) belirtilmelidir.

2. Özet

Her makalenin başında **Türkçe** ve **İngilizce** bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise "**Özet**", İngilizce ise "**Abstract**" başa gelmelidir.

Özet/abstract, 9 punto büyüklüğünde, "iki yana yaslı (justified)" ve 150 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

Her makalede **abstract** ve **özetin** alt kısmında küçük harflerle yazılmış 3-5 anahtar sözcük bulunmalıdır.

3. Bölümler ve Alt Bölümler

Bölüm başlıkları yalnızca ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış; alt başlıklar ise yalnızca ilk harfi büyük, koyu, italik ve sola dayalı (aynı zamanda içerlek) yazılmalıdır. Ana bölümler, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça, Geniş Özet biçiminde olmalıdır.

4. Şekiller

Diyagram ve grafikler beyaz bir kağıt üzerine basılabilecek nitelikte, 13 x 18 cm'den büyük olmayacak şekilde çizilmiş olmalıdır. Her şeklin bir numarası ve başlığı olmalı, kaynak kullanılmış ise parantez içinde şekil altına yazılmalıdır.

Şekiller soldan 2,5 cm girintili olacak şekilde sağına ve soluna başka bir yazı gelmeksizin uygun yerlere yerleştirilmelidir. Sayfa sonuna sığmayan resimler bir sonraki sayfaya yerleştirilmeli ya da Ek olarak Kaynakça'dan sonra verilmelidir.

5. Tablolar

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının altında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığındaki her sözcüğün ilk harfi büyük ve italik olmalıdır. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır.

Tablolar sadece Word programındaki Tablo menüsünden faydalanılarak yapılmalıdır. Tablo içeriği 10 punto büyüklükte olmalı ve satırların öncesinde ve sonrasında boşluk verilmeksizin ayarlanmalıdır.

Tablolarda kullanılan çizgiler en fazla 1,5 nk olmalı ve tablolarda satır ve sütun başlarındaki kategori adlandırmaları dışında; satır, sütun aralarında çizgi olmamalıdır.

6. Kaynakların Belirtilmesi

Kaynaklar APA 5 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir. Birden fazla yazarlı Türkçe kaynaklarda son yazarın soyadından önce 've'; yabancı kaynaklarda ise son yazarın soyadından önce '&' yazılmalıdır.

Kaynak gösterme kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx> sitesinden edinilebilir.

7. Geniş Özet

Makalede 'Kaynaklar' kısmından sonra **500-750** sözcükten oluşan bir özet bulunmalıdır. **Makalenin dili Türkçe** ise geniş özet İngilizce, İngilizce ise Türkçe olmalıdır.

Geniş özet, 10 punto büyüklüğünde, "Palatino Linotype" karakteri kullanılarak hazırlanmış olmalıdır. Bu özet alt başlıklar (örneğin, Giriş/Introduction) **içermemeli** ve tek sütun halinde belirtilen uzunlukta olmalıdır. **Makale, bu geniş özet hariç 12 sayfayı geçmemelidir.** Geniş özet ayrıca kelime sayısı sınırlılıklarına uyulup uyulmadığına göre de değerlendirilecektir.

Bununla ilgili ayrıntılı açıklama ayrıca, **Makale Şablonu**'nun en son kısmında da verilmektedir. Makale şablonu dergimizin internet adresinden (www.epoder.org) indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

Writing Guidelines

Manuscripts must be formatted to fit an A4 page (custom size: 19.5 x 27.5 mm) The manuscript text must be written in the form of a single column as plain text. While preparing the page setup, there must be **2.5 cm margin** from top, bottom and left. The manuscript must be written in "**Palatino Linotype**"; **font size 10**; justified; **single line spacing** in Microsoft Word. There must be two line spaces between titles. Tables and references must be prepared in font size **10**. Articles must not exceed **12 pages**, excluding the indicative abstract.

1. Title

The title should be font size 14, bold, only initials should be in capital letters and centered. Use upper case letter for the first letter of the words in the title. The title must be short and relevant to the topic and must not exceed 12 words in the language in which the manuscript is to be published.

For manuscripts written in Turkish, the Turkish title must be given first, followed by the English title; for articles written in English, the English title must be given first, followed by the Turkish title.

Titles, work places of author(s), e-mail, and if any, the name of the university, laboratory or institution where the research was conducted, must be marked (*) and mentioned in a footnote on the title page.

2. Abstract

Each manuscript must be preceded by an abstract written in **Turkish and English** If the language of the manuscript is Turkish, "**Özet**" must come first, and if the language of the article is English, "**Abstract**" must come first.

The abstract/özet must be written in font size 9 and the text should be justified. The abstract must not exceed 150 words.

Immediately after the abstract, provide a minimum of **3-5 key words**. Keywords must be in lower case and should be written in Turkish and English following the related abstract.

3. Chapters and Subchapters (Titles and Sub-titles)

Titles should be bold, and centered, and use upper case letter for the first letter of the words given in the title. Subtitles should be bold, italic, and aligned to the left. Content and organization of the manuscripts should appear as follows: Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion, References, and an Extended Summary.

4. Figures

Diagrams and graphics must be drawn in such a way that they can be printed on white paper. The maximum size for illustrations is 13 x 18 cm. Each figure must have a number and caption placed below the figure. If any source was used, it must be stated in parenthesis below the figure.

Figures must be indented 2,5 cm from the left text margin, should be placed appropriately within the text and should have no text to the left or right. Pictures that do not fit into the end of a page must be placed on the following page or should be included after the References.

5. Tables

Table titles and table numbers should appear on top of the table and aligned to the left. Content of table should appear as a title below the table number level. All first letters in the words of the title should appear in upper word levels and in italic. Nothing must be written to the left or right side of tables.

Tables must be formed using the "Table" menu in Microsoft Word. Table contents must be written in font size 10 and must be arranged in such a way that no space is left before or after the lines. Lines used in the tables must be 1, 5 pt at most and there must be no line between rows and columns except for in categorizations on row and column headings.

6. References

References must be given in accordance with APA 5 (American Psychological Association) standards. 've' must be written before surname of the last author in Turkish sources with more than one author; and '&' must be written before the surname of the last author in foreign sources. **Detailed information on reference style can be found at: <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>.**

7. Extended Abstract

The manuscript must include an abstract comprising of **500-750** words following the 'References' section. **If the manuscript is written in Turkish, the extended abstract must be in English; if the manuscript is written in English, the extended abstract must be written in Turkish.**

The extended abstract must be written in "Palatino Linotype" font, size 10. This abstract must not include subheadings (for example, Introduction ect...); it must be written as a single column; it must not exceed the specified length. The main manuscript must not exceed 12 pages, excluding the extended abstract. The extended abstract will also be evaluated considering whether or not the guidelines for the word-limit has been followed.

Detailed information about extended abstract is also given in the last part of the [Article Template](#). An **article template** can be downloaded from the journal website.(www.epoder.org)